

IV CONGRÉS
INTERNACIONAL

SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA

IV INTERNATIONAL CONFERENCE

ON TEACHING GRAMMAR

congram23web.uv.es

25, 26 i 27 de gener de 2023

25th, 26th and 27th of January of 2023

Facultat de Magisteri de la Universitat de València

VNIVERSITAT (QAE) VALÈNCIA Facultat de Magisteri
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Proyecto PID2019-105298RB-I00 financiado por



LLIBRE DE RESUMS

Comité Científic

Ignacio Bosque (Universidad Complutense de Madrid – Real Academia Española)

Anna Camps (Universitat Autònoma de Barcelona)

Alejandro Castañeda (Universidad de Granada)

Mirta Castedo (Universidad Nacional de La Plata)

André Chervel (Service d'histoire de l'éducation. INRP)

Llorenç Comajoan (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)

Peter-Arno Coppén (Radboud University)

Maria Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa)

M^a Josep Cuenca (Universitat de València – Institut d'Estudis Catalans)

Marie-Laure Elalouf (Université de Cergy – Pontoise)

Maya Honda (Wheelock College)

Richard Hudson (University College London)

Rosana Martín Vegas (Universidad de Salamanca)

Nicola McLelland (University of Nottingham)

Debra Myhill (University of Exeter)

Marie Nadeau (Université du Québec à Montréal)

Teresa Ribas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Félix San Vicente (Università di Bologna)

Carsten Sinner (Universität Leipzig)

Carlos Soler Montes (The University of Edinburgh)

Guillermo Toscano y García (Universidad de Buenos Aires)

Coordinadors

Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València – GIEL)

María José García Folgado (Universitat de València – GIEL)

Xavier Fontich Vicens (Universitat Autònoma de Barcelona – GREAL)

Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University)

Comissió Organitzadora

Victoria Abad Beltrán (GIEL)

Carme Durán Rivas (UAB)

Rosalía Delgado Girón (UAB)

María Dolores García Pastor (UV-GIEL)

Pilar Garcia Vidal (GIEL)

Ana Marcet (UV-GIEL)

Theodora Maria Marin (UV)

Alícia Martí Climent (UV-GIEL)

Montserrat Pérez Giménez (UV-GIEL)

Raquel Sanz Moreno (UV-GIEL)

Aina Reig Gascón (UV-GIEL)

Alícia Santolària Òrrios (UV-GIEL)

Joan Vicent Sempere Climent (UV)

Betlem Soler Pardo (UV-GIEL)

Juan Carlos Tordera Illescas (UV-GIEL)

Glòria Torralba Miralles (UJI-GIEL)

Relators

Mariona Casas Deseures (UVic-UCC)

Llorenç Comajoan Colomé (UVic-UCC)

Anabella L. Poggio (Universidad de Buenos Aires)



LLOC DE CELEBRACIÓ

Universitat de València
Facultat de Magisteri
Campus de Tarongers. Avinguda dels Tarongers 4.
46022 València



PRESENTACIÓ.....	5
PROGRAMA.....	6
ÍNDEX DE LES TAULES.....	9
HORARI.....	22
CONFERÈNCIES I TAULA RODONA.....	25
COMUNICACIONS.....	26
SIMPOSI.....	114
PÒSTERS.....	153



PRESENTACIÓ

Els reptes de l'educació plurilingüe que demanda la societat actual passen per donar resposta a la necessitat dels ciutadans d'utilitzar les llengües (pròpies i estrangeres) per a usos progressivament complexos, que impliquen el desenvolupament del pensament, el domini de procediments lingüístics diversos i l'adquisició de les capacitats i estratègies necessàries per a desenvolupar la competència multilingüe. Per a donar resposta a aquesta necessitat social, s'ha de promoure un ús reflexiu de les llengües, que necessita de coneixements gramaticals que puguin ser utilitzats de manera conscient i autònoma pels estudiants i de procediments metodològics que permeten als docents abordar aquests coneixements a l'aula. Aquest és el repte que pretenem abordar en aquest congrés de manera principal, encara que no exclusiva: debatre sobre l'ensenyament de la gramàtica des d'una perspectiva interlingüística des de diferents focus: docents, estudiants, continguts, disposicions legals, metodologia didàctica, llengües del currículum i familiars, materials d'ensenyament, entre altres. Així mateix, com en edicions anteriors, el Congrés acollirà treballs sobre ensenyament de la gramàtica entorn d'aquests mateixos focus, en llengües primeres, segones i estrangeres, tant des de la perspectiva sincrònica com diacrònica.

PRESENTACIÓN

Los retos de la educación plurilingüe que demanda la sociedad actual pasan por dar respuesta a la necesidad de los ciudadanos de utilizar las lenguas (propias y extranjeras) para usos progresivamente complejos, que implican el desarrollo del pensamiento, el dominio de procedimientos lingüísticos diversos y la adquisición de las capacidades y estrategias necesarias para desarrollar la competencia multilingüe. Para dar respuesta a esta necesidad social, debe promoverse un uso reflexivo de las lenguas, que necesita de conocimientos gramaticales que puedan ser utilizados de manera consciente y autónoma por los estudiantes y de procedimientos metodológicos que permitan a los docentes abordar estos conocimientos aula. Éste es el reto que pretendemos abordar en este congreso de manera principal, aunque no exclusiva: debatir sobre la enseñanza de la gramática desde una perspectiva interlingüística desde diferentes focos: docentes, estudiantes, contenidos, disposiciones legales, metodología didáctica, lenguas del currículo y familiares, materiales de enseñanza, entre otros. Asimismo, como en ediciones anteriores, el Congreso acogerá trabajos sobre enseñanza de la gramática en torno a estos mismos focos, en lenguas primeras, segundas y extranjeras, tanto desde la perspectiva sincrónica como diacrónica.

INTRODUCTION

The challenges of multilingual education demanded by today's society are to respond to the need of citizens to use languages (native and foreign) for progressively complex uses, which involve the development of thought, mastery of various language procedures. and the acquisition of the skills and strategies needed to develop multilingual competence. To respond to this social need, a reflective use of languages must be promoted, which requires grammatical knowledge that can be used consciously and autonomously by students and methodological procedures that allow teachers to address this knowledge in the classroom. the classroom. This is the challenge that we intend to address in this congress in a main, but not exclusive way: to discuss the teaching of grammar from an interlinguistic perspective from different perspectives: teachers, students, contents, legal provisions, didactic methodology, curriculum and family languages, teaching materials, among others. Also, as in previous editions, the Congress will host work on teaching grammar around these same foci, in first, second and foreign languages, both from a synchronous and diachronic perspective.

DIMECRES, 25 DE GENER DE 2023

- 09:15 Obertura del Congrés
- 10:00 Conferència inaugural a càrrec del Dr. Joaquim Dolz (Université de Genève) *Ensenyar llengües en un context multilingüe: el repte d'una reflexió gramatical integrada*
- 11:00 Pausa-café
- 11:30 Comunicacions
- 13:00 Presentació de l'exposició *La iconografia de la gramàtica en l'art. Dones, viatges i accés al coneixement*
- 15:30 Comunicacions
- 17:30 Fi de la sessió de la tard – Trasllat al Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat
- 19:00 Conferència a càrrec del Dr. Jim Cummins (University of Toronto) *Teaching Grammar in Plurilingual Contexts: One Crucial Component of a Bigger Picture*
- 20:00 Vi d'honor

DIJOUS, 26 DE GENER DE 2023

- 09:00 Comunicacions
- 10:30 Pausa-café / Sessió de Pòsters
- 11:00 Comunicacions
- 12:30 Conferència a càrrec de la Dra. María del Pilar García-Mayo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) *Attention to form in primary school: Some findings and challenges in a Spanish EFL context*
- 15:30 Comunicacions
- 17:45 *Taula redona sobre la gramàtica en la formació del professorat de llengües: Dra. Debra Myhill (University of Exeter – Centre for Research in Writing), Dr. Stanislav Štěpáník (Palacký University in Olomouc) i Dra. Anna Bartra (Universidad Autònoma de Barcelona). Coordina: Dr. Xavier Fontich (Universidad Autònoma de Barcelona)*

DIVENDRES, 27 DE GENER DE 2023

- 09:00 Comunicacions
- 10:30 Pausa-café / Sessió de Pòster
- 11:00 Comunicacions
- 12:30 Conferència a càrrec del Dr. Pierre Swiggers (K.U. Leuven) *La enseñanza de la gramática en una perspectiva contrastiva: marco teórico-metodológico y enfoque historiográfico*
- 15:30 Comunicacions
- 17:45 Sessió de relators
- 18:30 Cloenda

MIÉRCOLES, 25 DE ENERO DE 2023

- 09:15 Apertura del Congreso
- 10:00 Conferencia inaugural a cargo del Dr. Joaquim Dolz (Université de Genève) *Ensenyar llengües en un context multilingüe: el repte d'una reflexió gramatical integrada*
- 11:00 Pausa-café
- 11:30 Comunicaciones
- 13:00 Presentación de la exposición *La iconografía de la gramática en el arte. Mujeres, viajes y acceso al conocimiento*
- 15:30 Comunicaciones
- 17:30 Fin de la sesión de la tarde – Traslado al Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad
- 19:00 Conferencia cargo del Dr. Jim Cummins (University of Toronto) *Teaching Grammar in Plurilingual Contexts: One Crucial Component of a Bigger Picture*
- 20:00 Vino de honor

JUEVES, 26 DE ENERO DE 2023

- 09:00 Comunicaciones
- 10:30 Pausa-café / Sessió de Pósters
- 11:00 Comunicaciones
- 12:30 Conferencia a cargo de la Dra. María del Pilar García-Mayo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) *Attention to form in primary school: Some findings and challenges in a Spanish EFL context*
- 15:30 Comunicaciones
- 17:45 *Mesa redonda sobre la gramática en la formación del profesorado de lenguas:* Dra. Debra Myhill (University of Exeter – Centre for Research in Writing), Dr. Stanislav Štěpáník (Palacký University in Olomouc) y Dra. Anna Bartra (Universidad Autónoma de Barcelona). Coordina: Dr. Xavier Fontich (Universidad Autònoma de Barcelona)

VIERNES, 27 DE ENERO DE 2023

- 09:00 Comunicaciones
- 10:30 Pausa-café / Sesión de Pósters
- 11:00 Comunicaciones
- 12:30 Conferencia a cargo del Dr. Pierre Swiggers (K.U. Leuven) *La enseñanza de la gramática en una perspectiva contrastiva: marco teórico-metodológico y enfoque historiográfico*
- 15:30 Comunicaciones
- 17:45 Sesión de relatores
- 18:30 Clausura

WEDNESDAY, JANUARY 25TH

- 09:15 Opening of the Congr s
- 10:00 Plenary conference: Dr. Joaquim Dolz (Université de Genève) *Ensenyar llengües en un context multilingüe: el repte d'una reflexió gramatical integrada*
- 11:00 Coffee break
- 11:30 Panels
- 13:00 Exhibition about *The iconography of grammar in art. Women, travel and access to knowledge*
- 15:30 Panels
- 17:30 End of the session – transfer to Valencian Museum of The Enlightenment and Modernity
- 19:00 Plenary conference: Dr. Jim Cummins (University of Toronto) *Teaching Grammar in Plurilingual Contexts: One Crucial Component of a Bigger Picture*
- 20:00 Welcome Reception

THURSDAY, JANUARY 26TH

- 09:00 Panels
- 10:30 Coffee break / Poster session
- 11:00 Panels
- 12:30 Plenary conference: Dra. María del Pilar García-Mayo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) *Attention to form in primary school: Some findings and challenges in a Spanish EFL context*
- 15:30 Panels
- 17:45 *Round table on grammar in language teacher training:* Dra. Debra Myhill (University of Exeter – Centre for Research in Writing), Dr. Stanislav  t p n k (Palack  University in Olomouc) y Dra. Anna Bartra (Universidad Aut noma de Barcelona). Coordinated by Dr. Xavier Fontich (Universidad Aut noma de Barcelona)

FRIDAY, JANUARY 27TH

- 09:00 Panels
- 10:30 Coffee break / Poster session
- 11:00 Panels
- 12:30 Plenary conference: Dr. Pierre Swiggers (K.U. Leuven) *La enseñanza de la gram tica en una perspectiva contrastiva: marco teórico-metodológico y enfoque historiográfico.*
- 15:30 Panels
- 17:45 **Wrap-up session**
- 18:30 Closing

DIMECRES, 25 DE GENER - WEDNESDAY JANUARY 25TH

11'30 - 13'30

SALA 1

Simposio *De la réalité des classes à des propositions didactiques innovantes en grammaire*

Coord. Marmy Cusin, V. (Haute école pédagogique de Fribourg), Beaumanoir-Secq, M. (Université Paris Cité, EDA)

Bulea Bronckart, E. (Université de Genève) & Gagnon, R. (Haute école pédagogique du canton de Vaud): *Quelle appropriation et quel usage d'un outil de conceptualisation portant sur l'enseignement de la valeur des temps verbaux ?*

Beaumanoir-Secq, M. (Université Paris Cité, EDA), Gourdet, Patrice. (Cergy Paris Université, EMA) & Sautot Jean-Pierre (Université Claude-Bernard – Lyon 1, ICAR): Enseigner autrement l'adjectif, une reconfiguration didactique à construire.

Marmy Cusin, V. (Haute école pédagogique de Fribourg) & Stoudmann, S. (Université de Genève): Des dimensions prescrites aux dimensions enseignées et apprises : la fonction grammaticale de complément de nom.

SALA 2

Modera: Reig, A.

Reig, A. (Universitat de València); Sempere, J.V. (Universitat de València); Torralba Miralles, G. (Universitat Jaume I): *Secuencias didácticas de gramática: reflexión interlingüística sobre el adjetivo en el aula de Inglés.*

Pérez Giménez, M. (Universitat de València) (1): *Las recetas de cocina en el aula de lengua: reflexión interlingüística sobre la expresión de la obligación.*

García-Pastor, M.D.; Sanz-Moreno, R.: *Análisis curricular y diseño de secuencias didácticas para una enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística: el caso de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria.*

SALA 3

Modera: Martí Climent, A.

Wiltos, A. (Universidad de Varsovia); Jaskot, M. P. (Universidad Pedagógica de Cracovia): *Uso y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de E/LE.*

Ríos Mugarra, Z. (Universidad de Potsdam): *Explicar y representar ser y estar en clase de ELE:*

una investigación con profesores y futuros profesores de español en Alemania.

Martí Climent, A. (Universitat de València); Abad Beltrán, V. (IES Clot del Moro): *¿Cómo he escrito un decálogo sobre el buen amigo? La reflexión interlingüística sobre la expresión de la obligación en catalán, español e inglés.*

SALA 4

Modera: García Folgado, M. J.

Martín Gallego, C. (Universidad de Salamanca): *Y, e, ni, ¿que? Una intrusa entre las copulativas en las aulas de enseñanza media.*

García Aranda, M. A. (Universidad Complutense de Madrid): *Materiales gramaticales en la Biblioteca Virtual de la Filología Española.*

Panchenko, Y. (Universitat de València): *La enseñanza de la gramática española en la educación obligatoria en la URSS (el caso de Presente de Subjuntivo).*

DIMECRES, 25 DE GENER - WEDNESDAY JANUARY 25TH

15'30-17'30

SALA 1

Simposio *Activitat metalingüística i usos discursius en els primers cursos escolars d'Educació Primària.*

Coord. A. Santolària (Universitat de València)

Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (Universidad de León); Llamazares Prieto, M. T. (Universidad de León): *Evolución de la profundidad de vocabulario durante los primeros cursos de Educación Primaria y su efecto en la calidad de los textos*

Pérez-Peitx, M. (Universitat de Barcelona-Grup PLURAL. Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB); Gil Juan, R. (Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB); Fons Esteve, M. (Universitat de Barcelona-Grup PLURAL. Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB). *L'escriptura de textos amb sentit com a motor de la reflexió metalingüística, al cicle inicial de primària*

Santolària, A. (Universitat de València-GIEL); Soler Pardo, B. (Universitat de València-GIEL); Casas Deseures, M. (Universitat de Vic): *Seqüències didàctiques sobre gramàtica (SDG) en segon curs d'Educació Primària. El model EGRAMINT*

Lobato Fernández, A. (Universidad de Cádiz); Sánchez Rodríguez, S. (Universidad de Cádiz - IneDLL): *La implementación de una SDG para la reflexión interlingüística y el desarrollo de la composición escrita en 1º curso de EP bilingüe francés-español*

SALA 2

Simposio *Cognitive challenges in grammar teaching.*

Coord. H. Brøseth (Norwegian University of Science and Technology, NTNU)

Wijnands, A. (Radboud University / Utrecht University of Applied Sciences). *Stimulating reflective linguistic thinking in secondary education by using conflicting linguistic sources*

Nygård, M. (NTNU); Brøseth, H. (NTNU). *Conceptions and misconceptions about descriptive grammar among student teachers*

Van Rijt, J. (Tilburg University). *Student teachers' processing of different types of linguistic argumentation in linguistic reasoning tasks*

Brøseth, H. (NTNU); Nygård, M. (NTNU). *Using Socratic circles to stimulate students' reasoning of grammatical structure*

Denham, K. (Western Washington University). *Symposium chair.*

SALA 3

Modera: Fuertes Gutiérrez, M.

Parapatics, A. (University of Pannonia Institute of Hungarian and Applied Linguistics): *Dialect awareness and the Hungarian education policy: Lessons learned from a study of dialect speakers attitudes.*

Silva, G. (University of Massachusetts Dartmouth): *Learning grammar at the advanced level: An exploratory study of Portuguese heritage learners.*

Georgiamentis, M.; Tsokoglou, A. (National and Kapodistrian University of Athens): *Information packaging in L1 and L2 teaching.*

Gabilan, J.P. (Université Savoie Mont-blanc): *Metalinguistic operations: the concept of status in grammar.*

SALA 4

Modera: García Pastor, M.D.

Saneleuterio, E. (Universitat de València); Núñez-Cortés, J. A. (Universidad Autónoma de Madrid): *Análisis de actividades para el aprendizaje de la oración simple en la educación primaria.*

García-Pastor, M. D.; Piqueres-Calatayud, J. (Universitat de València): *Reflexión metalingüística y transferencia entre lenguas: el uso de una secuencia didáctica de gramática en lengua extranjera inglés con alumnos de Educación Secundaria.*

Plötner, K. (Universidad de Potsdam): *La gramática como objeto de enseñanza: Una reconstrucción sobre los beliefs de estudiantes de profesorado en Alemania.*

Montes Hernández, A. L.; Lengeling Kimberley, M. M. (Universidad de Guanajuato): *Perspectivas de alumnos practicantes de español sobre uso de una tercera lengua (L3): Una alternativa.*

DIJOURS, 26 DE GENER - THURSDAY JANUARY 26TH

9'00 – 10'30

SALA 1

Modera: Soler Pardo, B.

Van Rijt, J. (Tilburg University): *Examining students performances in a metaconceptual intervention: a qualitative perspective.*

Newman, R. (University of Exeter): *Using metalinguistic modelling to bridge learning about text models and individual writing.*

Stoudmann, S. (Université de Genève): *Syntactic dependency : a linguistic and didactic leverage to stimulate and observe students grammatical reasoning?*

SALA 2

Modera: Casas-Deseures, M.

Sempere, J.V. (Universitat de València); Reig, A. (Universitat de València); Torralba, G. (Universitat Jaume I): *El Conocimiento del Medio: contexto para la reflexión gramatical en SDG docente*

Casas-Deseures, M. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya); Reina, R. (Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya): *El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria.*

Romero Muñoz, E. (Sorbonne Nouvelle); Decorte, R. (HELHa); Dachet, D. (ULiège): *Why a good theory does not necessarily make a better textbook: The case of Foreign Language teaching materials within the Applied Cognitive Linguistics framework.*

SALA 3

Modera: Pérez Giménez, M.

Hugo, E. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Valenzuela, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Acevedo, D. (Universidad Alberto Hurtado); Martínez, V. (Pontificia Universidad Católica de Chile): *Sintagmas nominales y su contribución a la calidad de explicaciones científicas escritas por estudiantes de 4° grado.*

Holgado Lage, A.; Moscardó Vallés, P. (Universidad de Princeton): *La integración de la gramática en cursos basados en contenidos.*

Meneses, A.; Hugo, E.; Arriagada, S. (Pontificia Universidad Católica de Chile): *Explicaciones gramaticales desde un enfoque funcional en la formación inicial docente.*

SALA 4

Modera: Rodríguez Gonzalo, C.

Birello, M. (Universitat Autònoma de Barcelona); Comajoan-Colomé, LL. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya): *Retroacció correctiva escrita a la universitat: entre realitat i expectatives.*

Costa, A.L. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Setúbal); Fontich, X. (Universidad Autónoma de Barcelona); Rättyä, K. (Tampere University of Applied Sciences): *From grammar evaluation to metalinguistic assessment.*

Rodríguez-Gonzalo, C.; García Folgado, M. J. (Universitat de València): *Líneas directrices para una gramática escolar interlingüística.*

DIJOUS, 26 DE GENER - THURSDAY JANUARY 26TH

10'30 - 11'00

SALA CENTRAL

Sessió de pòsters

Modera: Santolària, Alícia (Universitat de València - GIEL)

Ballester-Almagro, M. (Alumna de máster de la Universidad de Valencia). *La reflexión metalingüística y la transferencia entre lenguas en los libros de texto de inglés para la Educación Primaria*

Bea Reyes, A. (Universitat de València). *Reflexión metalingüística entre iguales: un ejemplo de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria.*

Leal Isida, M. R. (Tecnológico de Monterrey, México); Zayas, Felipe (†). *Quien da razón del camino es porque andado lo tiene.* De la gramática al salón de clase

Marcet, A. (Universitat de València). *El uso de los signos puntuación (comas) y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*

Marqueta, B.; Hernández Paricio, F.; Peiró Márquez, L.; Rodríguez Gascón, S. (Universidad de Zaragoza). *Proyecto 'Minimoteca': enseñanza de la gramática a través de pares mínimos.*

DIJOUS, 26 DE GENER - THURSDAY JANUARY 26TH

11'00 -12'30

SALA 1

Simposio *Aproximaciones a la historia de la gramática escolar decimonónica.*

Coord. M. J. García Folgado (Universitat de València-GIEL) i G. Toscano y García (Universidad de Buenos Aires - Leipzig Universität).

Fernández de Gobeo Díaz de Durana, N. (Universidad del País Vasco/Euskalerrria Unibersitatea). *Los «defectos del lenguaje» y su corrección: las ideas sobre la lengua en la producción gramatical escolar del siglo XIX*

Garrido Vilchez, G. B. (Universidad de Salamanca). *Nuevo modelo de difusión y enseñanza gramatical en el siglo XIX: el papel de los «gramáticos articulistas» en la prensa del magisterio*

Toscano y García, G. (Universidad de Buenos Aires – Leipzig Universität). *Recursos para la enseñanza de la gramática en la Argentina (1817-1922).*

SALA 2

Modera: Sanz Moreno, R.

Giguère, M. H. ; Arseneau, R.; Nadeau, M.; Quevillon Lacasse, C. (Université du Québec à Montréal): *L'accompagnement professionnel pour nourrir les savoirs et les pratiques en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation.*

Nadeau, M. ; Quevillon Lacasse, C, Arseneau, R., Giguère, M.-H. (Université du Québec À Montréal): *Effet d'une séquence didactique en français, langue denseignement, pour améliorer la compétence en syntaxe et ponctuation déléves de divers profils linguistiques.*

Sanz Moreno, R. (Universitat de València): *Plurilinguisme, réflexion interlinguistique et audiodescription en cours de FLE.*

SALA 3

Modera: Martí Climent, A.

Gutiérrez Rivero, A. (Universidad de Cádiz) (1): *Poner palabras a las imágenes. Una propuesta para fomentar la reflexión lingüística a partir de la obra de Paco Roca.*

López Jimeno, A. M. (JOMAROLU, S.L.): *Gramática gráfica: una propuesta visual para entender el fenómeno gramatical.*

España Palop, E.; Hernández Gassó, H. (Universitat de València): *La ciudad como elemento de mediación cultural en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos.*

SALA 4

Modera: García Pastor, M.D.

Pakzadian. M. (Alexander von Humboldt – Friedrich-Alexander University Erlangen-Nürnberg): *Pedagogical Construction Grammar: The case of English Light Verb Constructions.*

Drożdź, G. (University of Silesia in Katowice): *The construal approach to teaching grammar: the case of count and mass nouns in English.*

Abu Radwan, A. (Sultan Qaboos University, Oman): *A Pandemic Impact: Covid-19 and Second Language Learning.*

DIJOURS, 26 DE GENER - THURSDAY JANUARY 26TH

15'30 – 17'30

SALA 1

Simposi *La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe: la implementación en el aula del proyecto Egramint.*

Coord. V. Abad Beltrán

Campos Royo, M. *La integración de las TIC en la enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe: las adaptaciones de una SDG de Egramint*

Ferrer Claramonte, V. *Las secuencias didácticas de gramática (SDG) del proyecto Egramint: una oportunidad metodológica para lograr el tratamiento integrado de lenguas (TIL)*

Ponce Martínez, N. *Las lenguas familiares y escolares en el aula. Conocer y valorar la diversidad lingüística del aula para promover la reflexión interlingüística*

Reverte Gracia, M. *El uso consciente de la gramática durante el proceso de escritura: la expresión de instrucciones en la elaboración de un libro de recetas.*

SALA 2

Simposi *Enseñanza de la gramática en los trastornos del lenguaje.*

Coord. V. Moreno Campos (Universitat Jaume I).

Moreno-Campos, Verónica (Universitat Jaume I). *La enseñanza de la gramática en niños con Trastorno del espectro autista (TEA) y Trastorno por déficit de Hiperactividad (TDAH): características y necesidades*

Rodríguez-Muñoz, Francisco J. (Universidad de Almería) y Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca). *La enseñanza de la gramática en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): características y necesidades*

Hidalgo, Irene y Garaizábal-Heinze, Elena (Universidad Autónoma de Madrid). *La enseñanza de la gramática en niños con síndrome de Smith Magenis: características y necesidades*

SALA 3

Moderador: Fontich, X.

Coutinho, A. (CLUNL, NOVA FCSH, Universidade NOVA de Lisboa); Jorge, N. (CLUNL, ESECS – Politécnico de Leiria); Gonçalves, M. (CLUNL, NOVA FCSH, Universidade NOVA de Lisboa): *Percursos didáticos, didática do texto e questões gramaticais.*

Cardoso, I. (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal); Coimbra, R. L. (Universidade de Aveiro, Portugal); Calil, E. (Universidade Federal de Alagoas, Brasil); Graça, L. (Camões, I.P., University of Toronto); Álvares Pereira, L. (Universidade de Aveiro, Portugal): *Escolhas gramaticais e qualidade narrativa na escrita colaborativa de alunos do 1.º ciclo do ensino básico português*

de Oliveira Duarte, T. E. (Universidade do Porto. Universidade de Coimbra. Universidade de Salamanca): *A colocação dos pronomes pessoais clíticos em produções escritas de aprendentes hispanofalantes de PLE em contexto de imersão.*

SALA 4

Moderador: Fuertes Gutiérrez, M.

Mañas Navarrete, I. (Universitat de Barcelona; Universitat Autònoma de Barcelona); Ahern, A. (Universidad Complutense de Madrid): *Instrucción explícita y conocimiento gramatical en segundas lenguas: el caso de la alternancia aspectual de infinitivo en ruso L2.*

Soler Montes, C. (The University of Edinburgh): *Variación gramatical y cambio lingüístico en el uso de la oposición ser y estar: consideraciones sociolingüísticas aplicadas a la enseñanza del español.*

Hugo, E. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Montenegro, M. (Universidad de La Serena): *¿Cómo se relaciona la reflexión metalingüística con la calidad de explicaciones científicas?*

Arévalo Benito, M. J. (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU): *Perspectivas didácticas en la enseñanza de los pronombres personales del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en un entorno bilingüe (castellano/euskera).*

DIVENDRES, 27 DE GENER - FRIDAY JANUARY 27TH

9'00 - 10'30

SALA 1

Moderador: Soler Pardo, B.

Aarts, B.; Sing, S. (University College London): *The teaching of grammar and its impact on young children's writing: presenting the results of a randomized controlled trial and qualitative implementation and process evaluation using the resources of the Englicious website.*

Salas, N. (Universitat Autònoma de Barcelona); Pascual, M. (Universidade de Lisboa); Birello, M. (Universitat Autònoma de Barcelona); Cross, A. (Universitat Autònoma de Barcelona): *Embedding explicit linguistic instruction in an SRSD writing intervention.*

Quevillon Lacasse, C. (Université du Québec à Montréal); Jean, G. (Université du Québec à Montréal); Myhill, D. (University of Exeter): *The effect of crosslinguistic activities in English L1 and French L2 classes on students sentence-construction skills and metasyntactic awareness.*

SALA 2

Modera: Rodríguez Gonzalo, C.

Martín Vegas, R. A. (Universidad de Salamanca); Rodríguez Muñoz, F. (Universidad de Almería): *Conocimiento sintáctico y combinatorio de la morfología derivativa en la educación secundaria.*

Roselló Verdeguer, J. (Universitat de València): *Gramática y significado: un enfoque cognitivista en la enseñanza secundaria.*

Seseña Gómez, M.; Garrido Vilchez, G. B. (Universidad de Salamanca): *Recursos léxico-gramaticales y competencia discursiva en contextos académicos.*

SALA 3

Modera: García Vidal, P.

Arriagada, S.; Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile): *La patrulla buena tela: experiencia gamificada para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y el razonamiento gramatical en la formación inicial docente.*

Hagemann, K. (Universidad regional de Østfold): *¿Cuáles son los conceptos lingüísticos fundamentales para los estudiantes y cómo se pueden enseñar?*

Merino, A. (Princeton University): *Pragmática y gramática: ¿amistad pasajera o duradera?*

SALA 4

Modera: Pérez Giménez, M.

Poggio, A. (Universidad de Buenos Aires – UNIPE); Funes, S. (Universidad de Buenos Aires – CONICET): *Valores pragmáticos del condicional simple en el español rioplatense: análisis de una secuencia didáctica para la educación secundaria.*

Recio Diego, A.; Tomé Cornejo, C. (Universidad de Salamanca): *Los verbos más disponibles en español: disponibilidad gramatical y consideraciones didácticas.*

Pérez Giménez, M. (Universitat de València) (2): *El papel de la interacción oral en la enseñanza de la gramática: análisis de secuencias didácticas implementadas.*

DIVENDRES, 27 DE GENER - FRIDAY JANUARY 27TH

10'30 - 11'00

SALA CENTRAL S

Sessió de pòsters

Modera: Santolària, Alícia (Universitat de València - GIEL)

Ballester-Almagro, M. (Alumna de máster de la Universidad de Valencia). *La reflexión metalingüística y la transferencia entre lenguas en los libros de texto de inglés para la Educación Primaria*

Bea Reyes, A. (Universitat de València). *Reflexión metalingüística entre iguales: un ejemplo de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria.*

Leal Isida, M. R. (Tecnológico de Monterrey, México); Zayas, Felipe (†). *Quien da razón del camino es porque andado lo tiene.* De la gramática al salón de clase

Marcet, A. (Universitat de València). *El uso de los signos puntuación (comas) y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*

Marqueta, B.; Hernández Paricio, F.; Peiró Márquez, L.; Rodríguez Gascón, S. (Universidad de Zaragoza). *Proyecto 'Minimoteca': enseñanza de la gramática a través de pares mínimos.*

DIVENDRES, 27 DE GENER - FRIDAY JANUARY 27TH

11'00 - 12'30

SALA 1

Simposi *Más allá de la oración: La sintaxis del discurso y su enseñanza.*

Coord. L. Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento) i M. Giammateo (Universidad de Buenos Aires).

Ferrari, L. (Universidad Nacional de General Sarmiento): *La sintaxis del discurso, el caso de como como operador discursivo*

Giammateo, M. (Universidad de Buenos Aires); Trombetta, A. (Universidad de Buenos Aires): *Las relaciones retóricas y su aplicación a la enseñanza en una propuesta macrosintáctica*

Pacagnini, A.M. (Universidad Nacional de Río Negro); Marcovecchio, A.M. (Universidad Católica Argentina): *Acerca de los patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones de la enseñanza de L1 y L2.*

SALA 2

Modera: Sanz Moreno, R.

Thibeault, J. (Université d'Ottawa); Maynard, C. (Université Laval): *Enseigner la grammaire du français en valorisant les variétés linguistiques : portrait de pratiques déclarées d'enseignants du Québec et de l'Ontario (Canada).*

Maynard, C. (Université Laval); Thibeault J. (Université d'Ottawa): *Enseigner la grammaire du français en valorisant le plurilinguisme : portrait de pratiques déclarées d'enseignants du Québec et de l'Ontario (Canada)*.

Arseneau, R. (Université du Québec à Montréal); Legault, F. (Fédération des établissements d'enseignement privés); Gauvin, I. (Université du Québec à Montréal); Carignan, I. (Université TÉLUQ): *Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif « Profil de scripteur » : description des pratiques didactiques jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec*.

SALA 3

Modera: Durán Rivas, C.

Gutiérrez Rivero, A. (Universidad de Cádiz) (2): *La cultura de enseñanza de la gramática de los maestros de Educación Primaria. Análisis de una muestra de docentes del Prácticum I de la Universidad de Cádiz*.

Rodríguez Pedreira, N. (Universidade de Santiago de Compostela): *Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico eufemístico en español (ELE) y francés (FLE)*.

Ballester de Celis, C. (CLESTHIA, Universidad Sorbonne Nouvelle); García Márkina, Y. (ICD, Universidad de Tours): *La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria y superior francesa: una visión general*.

SALA 4

Modera: García Folgado, María José

Bataller Català, A. (Universitat de València): *L'aportació de Carles Salvador a la producció d'una gramàtica escolar valenciana en el context del procés de gramatització del català al País Valencià*.

García Raffi, J. V.; Devis-Arbona, A. (Universitat de València): *Els vents del món: Llevant, una proposta densament del català a les darreries dels anys setanta*.

Puntí Jubany, M. T. (Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya): *La integració dels continguts lingüísticotextuals en les propostes d'expressió escrita de manuals escolars en llengua catalana i castellana de CM i CS d'Educació Primària*.

DIVENDRES, 27 DE GENER - FRIDAY JANUARY 27TH

15'30 – 17'30

SALA 1

Simposio Consideraciones sobre la reflexión gramatical en las aulas de Secundaria: dos SDG en el marco del proyecto Egramint.

Coord. R. Delgado Girón (Universitat Autònoma de Barcelona)

Durán Rivas, Carme (Universitat Autònoma de Barcelona); Delgado Girón, Rosalía (Universitat Autònoma de Barcelona). *La ambigüedad y la habitualidad: dos secuencias didácticas para aprender gramática desde la reflexión*

Delgado Girón, Rosalía (Universitat Autònoma de Barcelona); Durán Rivas, Carme (Universitat Autònoma de Barcelona). *“No sé cómo convencerles de que la reflexión gramatical es importante”. Análisis de la respuesta de tres docentes a la implementación de una SDG sobre la habitualidad*

Llamazares Prieto, Teresa. (Universidad de León); Garcia Vidal, Pilar (Universitat de València). *Percepciones del alumnado sobre la reflexión metalingüística planteada en una SDG sobre habitualidad*

Garcia Vidal, Pilar (Universitat de València). *“En el colegio no me iba muy bien, pero ahora voy mejor”. Análisis de la producción y de la sistematización gramatical de una SDG desarrollada con un grupo de alumnos de 1º de ESO.*

SALA 2

Modera: Martí Climent, A.

Bach, C.; (Universitat Pompeu Fabra); Joan-Casademont, A. (Université Tèluq); Viladrich-Castellanas, È. (Université de Montréal) : *Necessitats formatives entorn de la concordança de gènere i nombre en aprenents francòfons i anglòfons de català LA: proposta de retroalimentació metalingüística.*

Comajoan-Colomé, Ll. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya); Llop Naya, A. (Fitzwilliam College-University of Cambridge): *Els usos no prototípics de l'imperfet: una proposta de seqüenciació per a l'aula de català com a llengua adicional.*

Jiménez-Salcedo, J. (Université de Mons): *Tractament integrat de llengües i plurilingüisme: L'ensenyament gramatical del català, el francès i el castellà en el Sistema Educatiu Andorrà.*

Martí Climent, A.; Genís Perucho, J. (Universitat de València): *El tractament integrat de llengües i continguts en l'àmbit lingüístic i social. Una aproximació a la visió del professorat.*

SALA 3

Modera: Fuertes Gutiérrez, M.

Pittaluga, R.; Petrushevich, V. (Saint Petersburg State University): *Corpus linguistics and contrastive analysis in teaching the grammar of a foreign language: is it useful? A course proposal.*

Rankin, T. (Masaryk University Brno); Wagner, T. (University College of Education Upper Austria): *Explicit and implicit grammatical knowledge of pre-service English teachers.*

Arseneau, R. (Université du Québec à Montréal, Canada); Geoffre, T. (PLeM. Haute école pédagogique, Fribourg / PLIDAM INALCO. Suisse): *Digital tools for the learning of grammar and grammatical texts revision: first results of a systematic review from a didactic perspective.*

Batalha, J. (Linguistic Center of NOVA University of Lisbon); Cardoso, A. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Lisboa); Costa, A. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Setúbal); Rodrigues, S. (Linguistic Center of the University of Oporto and University of Oporto); Sebastião, I. (Linguistic Center of the University of Oporto): *Teachers beliefs on language variation.*

DIMECRES 25 DE GENER - MIÉRCOLES 25 DE ENERO - WEDNESDAY JANUARY 25 TH				
Facultat de Magisteri				
8:30 – 9:00	Recepció de participants i acreditacions - Recepción de participantes y acreditación - Registration			
9:15 – 10:00	Inauguració del Congrés - Inauguración del Congreso - Welcome Speech			
10:00 – 11:00	Conferència inaugural - Conferencia inaugural - Plenary conference Dr. Joaquim Dolz (Universitat de Ginebra) <i>Ensenyar llengües en un context multilingüe: el rept de una reflexió gramatical integrada</i>			
11:00 – 11:30	Pausa cafè - Pausa-café - Coffee-break			
11:30-13:00	COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS			
	Sala 1 - Simposio Coord.: Marmy Cusin & Beaumanoir- Secq	Sala 2 Modera: A. Reig	Sala 3 Modera: A. Martí Climent	Sala 4 Modera: M.J. García Folgado
	Bulea Bronckart & Gagnon	Reig, Sempere & Torralba	Wiltos & Jaskot	Martín Gallego
	Beaumanoir-Secq, Gourdet & Sautot	Pérez Giménez (1)	Ríos Mugarra	García Aranda
	Marmy Cusin & Stoudmann	García-Pastor & Sanz Moreno	Martí Climent & Abad Beltrán	Panchenko
13:00 – 13:30	Exposició <i>La iconografia de la gramàtica en l'art. Dones, viatges i accés al coneixement</i> - Exposición <i>La iconografía de la gramática en el arte. Mujeres, viajes y acceso al conocimiento</i> - Exhibition <i>The iconography of grammar in art. Women, travel and access to knowledge</i>			
13:30 – 15:30	DINAR – COMIDA - LUNCH			
15:30 – 17:30	COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS			
	Sala 1 - Simposio Coord.: Santolària	Sala 2 – Symposium Symp. chair: Denham	Sala 3 Modera: M. Fuertes Gutiérrez	Sala 4 Modera: M.D. García-Pastor
	Alonso-Cortés Fradejas & Llamazares Prieto	Wijnands	Parapatics	Saneleuterio & Núñez-Cortés
	Pérez-Peix, Gil & Fons Esteve	Nygård & Brøseth	Silva	García-Pastor & Piqueres-Calatayud
	Santolària, Soler Pardo & Casas Deseures	van Rijt	Giorgiamentis & Tsokoglou	Plötner
Lobato Fernández & Sánchez Rodríguez	Brøseth & Nygård	Gabilan	Montes Hernández & Lengeling Kimberly	
17:30	TRASLLAT AL MUVIM - TRASLADO AL MUVIM - TRANSFER TO MUVIM			
19:00 – 20:00	Conferència plenària - Conferencia plenaria - Plenary conference Dr. Jim Cummins (University of Toronto) <i>Teaching Grammar in Plurilingual Contexts: One Crucial Component of a Bigger Picture</i>			
20:00	Còctel de benvinguda - Cóctel de bienvenida - Welcome Reception			

DIJOURS 26 DE GENER - JUEVES 26 DE ENERO - THURSDAY JANUARY 26 TH				
Facultat de Magisteri				
09:00 – 10:30	COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS			
	Sala 1 Modera: B. Soler Pardo	Sala 2 Modera: M. Casas-Deseures	Sala 3 Modera: M. Pérez Giménez	Sala 4 Modera: C. Rodríguez Gonzalo
	Van Rijt	Sempere, Reig & Torralba	Hugo, Meneses, Valenzuela, Acevedo & Martínez	Birello & Comajoan
	Newman	Casas-Deseures & Reina	Holgado Lage & Moscardó Vallés	Costa, Fontich & Rättyä
	Stoudmann	Romero Muñoz, Decorte & Dachet	Meneses, Hugo & Arriagada	Rodríguez Gonzalo & García Folgado
10:30 – 11:00	Pausa cafè - Pausa-café - Coffee-break			
10:30 – 11:00	SESSIÓ DE PÒSTERS - SESIÓN DE PÓSTERES - POSTER SESSION			
11:00 – 12:30	Sala 1 - Simposio Coord.: García Folgado & Toscano y García	Sala 2 Modera: R. Sanz Moreno	Sala 3 Modera: A. Martí Climent	Sala 4 Modera: M.D. García-Pastor
	Fernández de Gobeo	Giguère, Arseneau, Nadeau & Quevillon Lacasse	Gutiérrez Rivero (1)	Pakzadian
	Garrido Vilchez	Nadeau, Quevillon Lacasse, Arseneau & Giguère	López Jimeno	Drożdż
	Toscano y García	Sanz Moreno	España & Hernández Gassó	Abu Raswan
12:30 – 13:30	Conferència plenària - Conferencia plenaria - Plenary conference Dra. María del Pilar García-Mayo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) <i>Attention to form in primary school: Some findings and challenges in a Spanish EFL context</i>			
13:30 – 15:30	DINAR - COMIDA - LUNCH			
15:30 – 17:30	COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS			
	Sala 1 - Simposio Coord.: Abad Beltrán	Sala 2 - Simposio Coord.: Moreno Campos	Sala 3 Modera: X. Fontich	Sala 4 Modera: M. Fuertes Gutiérrez
	Campos Royo	Moreno-Campos	Coutinho, Jorge & Gonçalves	Mañas & Ahern
	Ferrer Claramonte	Rodríguez-Muñoz, & Martín Vegas	Cardoso, Coimbra, Calil, Graça & Álvares Pereira	Soler Montes
	Ponce Martínez	Hidalgo & Garaizábal-Heinze	De Oliveira Duarte	Hugo, Meneses & Montenegro
Reverte Gracia			Arévalo Benito	
17:30 – 17:45	Pausa - Pausa - Break			
17:45 – 19:15	<i>Round table on grammar in language teacher training</i> (coord. Xavier Fontich, Universitat Autònoma de Barcelona) Dra. Debra Myhill (University of Exeter - Centre for Research in Writing), Dr. Stanislav Štěpánik (Palacký University in Olomouc) y Dra. Anna Bartra (Universidad Autónoma de Barcelona)			

DIVENDRES 27 DE GENER - VIERNES 27 DE ENERO - FRIDAY JANUARY 27TH

Facultat de Magisteri

COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS				
09:00 - 10:30	Sala 1 Modera: B. Soler Pardo	Sala 2 Modera: C. Rodríguez Gonzalo	Sala 3 Modera: P. Garcia Vidal	Sala 4 Modera: M. Pérez Giménez
	Aarts & Sing	Martín Vegas & Rodríguez Muñoz	Arriagada & Meneses	Poggio & Funes
	Salas, Pascual, Birello & Cross	Roselló Verdeguer	Hagemann	Recio & Tomé
	Quevillon Lacasse, Jean & Myhill	Seseña & Garrido Vilchez	Merino	Pérez Giménez (2)
10:30 - 11:10	Pausa cafè - Pausa-café - Coffee-break			
10:30 - 11:00	SESSIÓ DE PÒSTERS - SESIÓN DE PÓSTERES - POSTER SESSION			
COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS				
11:00 - 12:30	Sala 1 - Simposio Coord.: Ferrari & Giammateo	Sala 2 Modera: R. Sanz Moreno	Sala 3 Modera: C. Durán Rivas	Sala 4 Modera: M. J. García Folgado
	Ferrari	Thibeault & Maynard	Gutiérrez Rivero (2)	Bataller Catalá
	Giammatteo & Trombetta	Maynard & Thibeault	Rodríguez Pedreira	Garcia-Raffi & Devís-Arbona
	Pacagnini & Marcovecchio	Arseneau, Legault, Carignan & Gauvin	Ballestero de Celis & García Márkina	Puntí Jubany
12:30 - 13:30	Conferència plenària- Conferencia plenaria - Plenary conference Dr. Pierre Swiggers (K.U. Leuven) <i>La enseñanza de la gramática en una perspectiva contrastiva: marco teórico-metodológico y enfoque historiográfico.</i>			
13:30 - 15:30	DINAR - COMIDA - LUNCH			
COMUNICACIONS - COMUNICACIONES - PANELS				
15:30 - 17:30	Sala 1 - Simposio Coord. Delgado Girón	Sala 2 Modera: A. Martí Climent	Sala 3 Modera: M. Fuertes Gutiérrez	
	Durán Rivas & Delgado Girón	Bach, Joan-Casademont & Viladrich-Castellanas	Pittalunga & Petrosevich	
	Delgado Girón & Durán Rivas	Comajoan & Llop	Ranking & Wagner	
	Llamazares Prieto & Garcia Vidal	Jiménez-Salcedo	Arsenau & Geoffre	
	Garcia Vidal	Martí-Climent & Genís Perucho	Batalha, Cardoso, Costa, Rodrigues & Sebastião	
17:30 - 17:45	Pausa - Pausa - Break			
17:45 - 18:30	Sessió de relators - Sesión de relatores - Wrap-up session			
18:30	Cloenda - Clausura - Closing Session			



CONFERÈNCIES



Ensenyar llengües en un context multilingüe: el repte d'una reflexió gramatical integrada Dr. Joaquim Dolz (Universitat de Genèva).

Teaching Grammar in Plurilingual Contexts: One Crucial Component of a Bigger Picture Dr. Jim Cummins (University of Toronto)

Attention to form in primary school: Some findings and challenges in a Spanish EFL context
Dra. María del Pilar García-Mayo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

La enseñanza de la gramática en una perspectiva contrastiva: marco teórico-metodológico y enfoque historiográfico
Dr. Pierre Swiggers (K.U. Leuven)



TAULA RODONA



Grammar in language teacher training

Coord. Xavier Fontich (Universitat Autònoma de Barcelona)

Dra. Debra Myhill (University of Exeter – Centre for Research in Writing)

Dr. Stanislav Štěpáník (Palacký University in Olomouc)

Dra. Anna Bartra (Universidad Autònoma de Barcelona)



EXPOSICIÓ



La iconografía de la gramática en el arte. Mujeres, viajes y acceso al conocimiento
Comisaria: Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University)

The teaching of grammar and its impact on young children's writing: presenting the results of a randomized controlled trial and qualitative implementation and process evaluation using the resources of the *Englicious* website

Aarts, B.; Sing, S. (University College London)

In this talk we will first discuss the introduction of grammar into the National Curriculum in 2014 in the United Kingdom for pupils aged 6-12, and how this was received by pupils, teachers and the general public.

We then introduce the *Englicious* project, a freely accessible online platform developed at UCL for teachers in English schools that helps them deliver the specifications for Grammar, Punctuation and Spelling in the National Curriculum (www.englicious.org). The platform contains lesson plans, exercises, projects, videos, a complete grammatical overview of English, a glossary of grammatical terms, and professional development materials. The online materials use authentic example sentences sourced from a corpus. In the talk we will demonstrate the functionality of *Englicious*, and how it can be used in educational settings.

We will then report and discuss the outcomes of a recent project conducted at UCL (funded by The Nuffield Foundation) that addressed the question of whether the teaching of grammar can help young children with their writing. The study design used a randomized controlled trial and a qualitative implementation and process evaluation, and involved approximately 2,000 six-year old children from 70 primary schools in London and several neighbouring counties. Teachers in the intervention group taught a 10-lesson *Englicious* course on English grammar, whereas teachers in the control group taught their 'regular' literacy lessons. The quantitative and qualitative outcomes showed mixed results. We did not find a statistically significant improvement of narrative writing, although the results for a 'sentence generation task' did show promise.

The outcomes of the qualitative component of the research were that the majority of teachers enjoyed teaching grammar using the *Englicious* platform and regarded the latter as a valuable subject knowledge resource. Many liked the type and range of learning activities for pupils. Teachers thus had largely positive perceptions about the value and impact of *Englicious* for children's learning, especially with regard to grammar.

A Pandemic Impact: Covid-19 and Second Language Learning

Abu Radwan, A. (Sultan Qaboos University, Oman)

Overwhelmed by the rapid spread of COVID-19 and the exponential rise in infected cases and fatalities, governments around the world enforced strict preventive measures including lockdowns to restrict social contact and control the spread of the pandemic. The lockdowns and the gravity of this unprecedented sanitary crisis forced higher education institutions to abandon conventional education and shift to on-line learning to maintain learning continuity and mitigate the impact of the pandemic on the educational process. This shift had untrained educators and learners search for ways to grapple with the new exacerbating situation. Unfamiliarity with this new mode of delivery and lengthy confinement behind computer screens had a staggeringly negative impact on students' achievement and psychological wellbeing. It is against this backdrop that this study endeavors to find out whether this shift to remote learning had any impact on learners' language learning beliefs and their use of language learning strategies (LLS). This comparative and analytical study uses data collected from two questionnaires completed by 146 students in their third semester of remote learning at SQU, Oman. The results of this study were compared to previous findings from Radwan (2011, 2022) to explore any shifts in students' beliefs and strategy preferences. Preliminary analysis of the results shows a significant shift in students' beliefs about language learning. Contrary to the previous studies, students accord less significance to the beliefs emphasizing the role of interaction and communication in language learning. Simultaneously, they demonstrate a significant shift towards a more traditional approach to language learning where learning grammar and vocabulary is of a paramount value. Similarly, students show less interest in the use of affective and social strategies and demonstrate a stronger preference for memory and metacognitive strategies. The findings of this study suggest that the impact of the pandemic on students reverberates beyond the noticeable health, psychological and social dimensions. In the EFL context, the current health crisis has impacted the way students approach the language learning task. Whether this impact is long-lasting is an issue in need of further investigation.

Keywords: pandemic, online learning, comparative, beliefs, strategies.

References:

- Abu Radwan, A. S. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *The Asian EFL Journal*, 1, 115-163.
- Abu Radwan, Adel. (to appear August 2022). Foreign language learners' beliefs and use of language learning strategies. *Journal of Arts and Social Sciences*.

Perspectivas didácticas en la enseñanza de los pronombres personales del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en un entorno bilingüe (castellano/euskera)

Arévalo Benito, M. J. (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU)

Dentro de la enseñanza de la gramática en una Lengua Extranjera (LE) y, más concretamente, en FLE (Francés Lengua Extranjera), la adquisición de los pronombres personales constituye un punto relevante e imprescindible en todo el proceso de aprendizaje de esta lengua.

En efecto, el dominio del sistema de los pronombres personales en FLE resulta fundamental no solo para lograr construir oraciones gramaticalmente correctas sino también para la expresión de la deixis y la anáfora, e, incluso, para abordar fenómenos lingüísticos más complejos como las sustituciones pronominales en los niveles avanzados (Pellat, 2019). Sin embargo, la complejidad intrínseca del sistema de los pronombres personales en francés (Kalmbach, 2014) hace que esta tarea resulte bastante ardua y requiera un gran esfuerzo por parte docentes y alumnado desde el comienzo del aprendizaje hasta los niveles más consolidados del mismo.

Centramos nuestra comunicación en la implementación de la adquisición del sistema de los pronombres personales en francés un entorno bilingüe (castellano/euskera). En primer lugar, señalaremos las características morfosintácticas de este sistema y estableceremos una comparación con la estructura de los pronombres personales en las dos lenguas vehiculares de nuestro alumnado para determinar las particularidades de nuestro contexto lingüístico. En segundo lugar, presentaremos una propuesta didáctica a través de diversas actividades contextualizadas para mejorar la adquisición de este aspecto gramatical en las diferentes competencias comunicativas y en varios niveles de competencia lingüística.

A través de la reflexión contextualizada y de la gramática comparativa pretendemos que esta práctica didáctica pueda ser extrapolada a otros ámbitos multilingües y a otros aspectos gramaticales para adaptar la enseñanza de la competencia gramatical al entorno lingüístico de los estudiantes.

Palabras clave: adquisición, pronombres personales, FLE, entorno bilingüe.

Referencias :

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Hvidsten, E., & Helland, P. (2018). L'acquisition du pronom « en » en français langue étrangère. *Synergies Pays Scandinaves*, 13, 51-63.
- Kalmbach, J.M. (2014). Le système composite du pronom de 3^{ème} personne en français. *Langue française*, 181, 97-117.
- Pellat, J.-C. (2019). Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence. *Synergies France*, 13, 87-99.
- Pino Serrano L., & Valcárcel Riveiro, C.(2016). Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas. *Synergies Espagne*, 9, 17-33.
- Tsedryk, K. & Punko, I (2008). L'acquisition des pronoms clitiques en français langue seconde (L2). En Durand, J., Habert, B. y Laks, B. (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1859-1870). Institut de Linguistique Française.
- Véronique, G.-D. (2017). La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 56. <https://doi.org/10.4000/lidil.4734>

La patrulla buena tela: experiencia gamificada para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y el razonamiento gramatical en la formación inicial docente

Arriagada, S.; Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Actualmente existe consenso sobre la necesidad de una gramática funcional para la escuela que promueva razonamientos metalingüísticos para que los estudiantes sean conscientes de los efectos de sentido de sus decisiones lingüísticas (Meneses et al, 2017; Myhill et al., 2018). Sin embargo, la formación inicial docente en Chile ha focalizado sus esfuerzos sobre todo en la enseñanza de una gramática descriptiva centrada en la escritura según lo prescrito por el currículo escolar (Sotomayor et al., 2019). Por su parte, las narrativas digitales han mostrado su potencial educativo no solo para los estudiantes, sino también para la formación de profesores pues andamian el desarrollo de habilidades superiores con modelos para posteriormente aplicar en sus aulas (Ohler, 2013). Sin embargo, existen pocas evidencias sobre experiencias implementadas con éxito (Saputro et al., 2020). Esta ponencia examina los razonamientos gramaticales, las habilidades de creatividad y de pensamiento crítico alcanzadas por profesores en formación después de participar en una secuencia de aprendizaje que contempla actividades basadas en una narrativa digital (“la patrulla buena tela”). Esta conecta objetivos sostenibles de la UNESCO (Lau et al., 2022) con el desarrollo del razonamiento gramatical a través de actividades de experimentación lingüística en el marco de un proyecto de reciclaje para el cuidado del medio ambiente. Se aplicó una tarea al inicio y al final del semestre para determinar cambios en los razonamientos y habilidades de los futuros docentes y se realizó un grupo focal. Los principales resultados muestran un avance significativo en las habilidades de pensamiento crítico, en particular, en las habilidades de interpretación, análisis, explicación, evaluación. Asimismo, se observan avances significativos en las habilidades de creatividad y en el razonamiento gramatical. Los docentes en formación reportan un impacto positivo en la aprehensión de herramientas didácticas actuales y evalúan positivamente la experiencia de aprendizaje en contextos de gamificación.

Palabras clave: gramática funcional, narrativas digitales, razonamiento gramatical, pensamiento crítico, creatividad.

Referencias:

- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., & Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores: Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education, 36*, 77–91. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.005
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2016). *Essential primary grammar*. Open University Press.

Myhill, D., Lines, H., & Jones, S. M. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–24. doi: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.

Saputro, A. D., Atun, S., Wilujeng, I., Ariyanto, A., & Arifin, S. (2020). Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking Using Problem-Based Learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 765–773.

Sotomayor, C., Coloma, C. J., Chaf, G., Osorio, G., & Jéldrez, E. (2019). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>

Digital tools for the learning of grammar and grammatical texts revision: first results of a systematic review from a didactic perspective

Arseneau, R. (Université du Québec à Montréal, Canada); Geoffre, T. (PLeM. Haute école pédagogique, Fribourg / PLIDAM INALCO. Suisse)

Digital opportunities give rise to a proliferation of learning tools, including for grammar, and some of them have proven to be very popular with French learners since March 2020 (Gauvin et al., 2021). What is the didactic quality of these tools? To what extent do they possess characteristics likely to elicit grammatical reflection aligned with didactic proposals, for example promoting the use of syntactic manipulations or grammatical metalanguage (Fisher & Nadeau, 2014; Lord & Elalouf, 2016)? Following the conference themes of *Grammar reflection in language teaching* and *New directions in grammar teaching*, the communication focuses on the way in which digital tools currently available are likely to foster grammatical reflection with student users. In a systematic review (Landry et al., 2009) on the web, digital tools (n = 590) have been gathered using criteria and key words to include those available for grammar learning and grammatical revision of texts in French as a language of instruction. The tools were then coded using “analyzers” presented previously (Arseneau & Geoffre, 2021), including the grammatical object targeted, the length of linguistic material, and the type of tasks solicited (Chevallard, 1998). First results show that most digital tools retrieved in the review target 3 objects of knowledge: grammatical category, conjugation, and “homophones”, the latter being now questioned in a syntactic perspective (Boivin & Pinsonneault, 2012). Also, more than 8 tools out of 10 target one grammatical object only, while more than 9 tools out of 10 mobilise one single task only. The results are discussed in the light of previous research showing similar problems in non digital learning tools anchored in traditional grammar (e.g. Gourdet et al., 2016), and we confront contributions and limits of the tools for fostering transfer of grammatical knowledge in writing.

Key words: grammatical reflection, systematic review, digital tools, grammar learning.

References:

- Arseneau, R. & Geoffre, T. (2021). *Outils numériques pour l'apprentissage de la grammaire en français langue d'enseignement : Quels analyseurs pour les appréhender ?* Article pour la 10e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Fribourg, Suisse, juin 2021. p. 274-279. https://blog.hepfr.ch/eiah202_p-content/uploads/sites/12/2021/07/actesEIAH2021-VersionPubliee-VersionHAL.pdf
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Chevallard, Y. (1998). Cours donné à l'université d'été *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*, La Rochelle, 4-11 juillet 1998 ; paru dans les actes de cette université d'été, IREM de Clermont-Ferrand, p. 91-120.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. doi:10.4000/reperes.742
- Gauvin, I., Charland, P., Côté, M.-F., Plante, I. et Arseneau, R. (2021). *Évaluation de la contribution des jeux et des ressources Alloprof à la continuité pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire pendant la crise de la COVID-19 au printemps 2020*. Contrat Alloprof-UQAM.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2009). *La recherche, comment s'y retrouver? : revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Éducation, loisir et sport Québec.
- Lord, M.-A., & Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. In S. Chartrand (Ed.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 63-79). ERPI Éducation.

Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif « Profil de scripteur » : description des pratiques didactiques jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec

Arseneau, R. (Université du Québec à Montréal); Legault, F. (Fédération des établissements d'enseignement privés Isabelle Carignan, Université TÉLUQ); Gauvin, I. (Université du Québec à Montréal); Carignan, I. (Université TÉLUQ)

En français, langue d'enseignement, l'enseignement de la grammaire a, parmi ses finalités, un usage conscient et autonome des connaissances grammaticales en vue d'améliorer la qualité des textes écrits. Dans trois métaanalyses sur les effets d'interventions didactiques sur la qualité des textes, l'enseignement explicite de stratégies (*strategy instruction*) est identifié comme l'intervention montrant une des tailles d'effet les plus élevées, sinon la plus élevée (Graham et Perin, 2007; Graham et al., 2012; Koster et al., 2015). Des chercheurs indiquent que l'ajout de

l'autorégulation à une intervention basée sur l'enseignement explicite de stratégies accroîtrait son efficacité (Graham et coll., 2012). Un dispositif didactique, appelé « Profil de scripteur », misant sur l'utilisation autorégulée de stratégies de révision issues de la nouvelle grammaire (Nadeau et Fisher, 2006), se répand peu à peu dans les classes de français du Québec, sans pour autant faire l'objet d'une documentation scientifique étoffée (Lecavalier et al., 2016). Ce dispositif didactique engage l'élève dans l'identification de ses erreurs grammaticales récurrentes à l'écrit, puis dans le choix et la mise en œuvre répétée de stratégies pertinentes pour détecter et corriger ces erreurs (Bélanger et Vouligny, 2021). Une des stratégies privilégiées en grammaire actuelle est le recours aux manipulations syntaxiques (Chartrand, 2013). Dans le cadre d'une recherche descriptive, des entretiens collectifs ($n=37$ enseignants; Morrissette, 2013) et des questionnaires ($n=160$ enseignants potentiels, collecte en cours) sont utilisés afin de documenter les pratiques didactiques jugées efficaces par des enseignants ayant implanté le dispositif durant l'année 2021- 2022. De manière plus spécifique, les aspects de l'utilisation des manipulations syntaxiques, des stratégies d'autocorrection et du tableau de classification des erreurs sont notamment abordés. La communication vise à présenter le dispositif et ses fondements, puis à décrire les pratiques didactiques jugées efficaces à la lumière de l'analyse des données des entretiens collectifs et des questionnaires.

Mots-clés : didactique, grammaire, stratégies de révision de texte, secondaire (12 à 17 ans), Québec (Canada), profil de scripteur.

Références:

- Bélanger, A., & Vouligny, M.-P. (2021, octobre). Le profil de scripteur(trice). *Paper presented at the Congrès de l'Association des professeur.e.s de français*, Québec.
- Chartrand, S.-G. (2013). Les manipulations syntaxiques: De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte (2 ed.). Chenelière Éducation.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. doi:<https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.2
- Lecavalier, J., Chartrand, S. G., & Lépine, F. (2016). La révision-corrrection de textes en classe: un temps fort de l'activité grammaticale. In S. Chartrand (Ed.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 303-325). ERPI Éducation.
- Morrissette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.

[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Morrisette.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Morrisette.pdf)

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur.

Necessitats formatives entorn de la concordança de gènere i nombre en aprenents francòfons i anglòfons de català LA: proposta de retroalimentació metalingüística

Bach, C. (Universitat Pompeu Fabra); Joan-Casademont, A. (Université TÉLUQ); Viladrich-Castellanas, È. (Université de Montréal)

Partint de la idea que és essencial que la recerca sobre l'aprenentatge i l'adquisició de llengües en contextos reals contribueixi a fomentar la reflexió metalingüística entre els aprenents, el primer objectiu que ens plantejgem és detectar les necessitats formatives en concordança de gènere i nombre dels aprenents francòfons i anglòfons de català com a LA (B1 del MCER 2001; 2018), a partir dels errors morfosintàctics produïts en textos escrits en el marc dels exàmens oficials de Llengua Catalana de l'Institut Ramon Llull ($n = 41$ i $n = 52$, respectivament). Per a l'anotació dels errors, seguim una aproximació holística amb etiquetat QDA a partir de les propostes de James, 2013; Corder, 1971; Ellis, 2008, entre d'altres. L'etiquetatge de les dades ens permet indicar informacions descriptives dels errors, establir les causes intralingüístiques i interlingüístiques provables dels errors en qüestió, així com determinar les conseqüències comunicatives que es poden derivar dels errors observats, dades que triangulem estadísticament per tal d'observar correlacions en les necessitats dels aprenents. Els resultats quantitius generals indiquen que el nombre d'errors a nivell morfosintàctic és similar tant per a francòfons (31,5%) com per a anglòfons (32,56%). Ara bé, si tenim en compte els errors que causen problemes de comunicació (primordials a tractar en el procés d'aprenentatge) i els diferents subgrups d'aprenents segons les llengües apreses anteriorment, és possible observar diferències en les necessitats formatives relacionades amb la concordança de gènere i nombre de cada grup de L1 diferent. A partir d'aquests resultats, com a segon objectiu, ens proposem oferir al professorat i als aprenents exercicis autocorrectius ad hoc en format H5P, amb una retroalimentació clara que permeti reflexionar a uns i a altres sobre les seves necessitats concretes com a aprenents de català com a LA.

Palabras clave: necessitats formatives, retroalimentació, h5pcat, concordança, català LA.

Referències:

Consell d'Europa (2001). Marc comú europeu de referència per les llengües. Didier. Traducció catalana (2003).

https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues

Consell d'Europa (2018). Cadrée européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

<http://rm.coe.int/ecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's errors. *Interdisciplinary approaches to language. CILT Reports and Papers*, 6, 57-64.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED054696.pdf#page=58>

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.

H5P. (2021). *Content types and applications* (Vol. 2021). <https://h5p.org/content-types-and-applications>

La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria y superior francesa: una visión general

Ballester de Celis, C. (CLESTHIA, Universidad Sorbonne Nouvelle); García Márkina, Y. (ICD, Universidad de Tours)

El español ocupa un lugar de predilección a la hora de elegir la lengua extranjera obligatoria tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior francesa: se trata de la segunda lengua más estudiada después del inglés. En este estudio nos planteamos ofrecer un panorama de la enseñanza de la gramática del español en la educación francesa, tanto a nivel de la enseñanza secundaria, como superior. En el caso de la enseñanza superior, nos centraremos en un público denominado "no especialista", es decir, aprendientes de lo que en Francia se denomina *LANSAD, LANGue pour Spécialistes d'Autres Disciplines*. Nos interesaremos concretamente por el lugar que se le concede en el aula a esta parte de la lingüística, por los enfoques didácticos que se utilizan en las explicaciones, el uso o no de un metalenguaje específico, el lugar que se le da a la reflexión gramatical, y la práctica con la que se ejercita (secciones 2 y 3 mencionadas en el llamado a comunicaciones). Para ello hemos realizado dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro a alumnos y estudiantes de niveles diferentes e instituciones diversas. Uno de los intereses de este estudio es comparar los enfoques didácticos que se adoptan y las ejercitaciones que se proponen en la enseñanza secundaria regida por las disposiciones ministeriales, con los que imperan en la educación superior, con la finalidad reflexionar de manera concreta sobre la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la gramática. La utilidad de este trabajo es entre otras sugerir mejoras que respondan a las necesidades y a las expectativas que surgen en el aula.

Palabras clave: español lengua extranjera, enseñanza de la gramática, enfoques didácticos, reflexión gramatical, educación secundaria y superior francesa.

Referencias:

- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), document 9. <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>
- Brisson, R. & Maccabée, D. (1998). *L'Apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. <file:///Users/utilisateur/Downloads/722790-brisson-grammaire-espagnole-jean-de-brebeuf-PAREA-1998.pdf>
- Collet Sedola, S. (1993). L'origine de la didactique de l'espagnol en France. L'apport des grammairiens espagnols exilés (1600-1650), *Histoire Épistémologie Langage*, 15(2), 39-50. https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1993_num_15_2_2375
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »), *Langages*, 9^e année, n°39, Linguistique et pédagogie des langues. pp. 51-64.
- Elejabarrieta, F. (1993). *El método de encuesta: Técnicas lingüísticas de obtención de información*. Dpt. de Psicología Social. UAB.
- Escartín Arilla, A. (2018). Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale : le cas des masters en France. *Didactique des langues et cultures de spécialité : méthodes, corpus et nouvelles technologies*, 32. <https://doi.org/10.4000/ilcea.4800>
- Herreras, J. C. (dir.) (2008). *L'enseignement de l'espagnol en France : réalité et perspectives*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.
- Losana, J. E. (2003). *Dificultades del español para hablantes del francés*. ELE-SM.
- Maux-Piovano, M.-H. (2000). *Les débuts de la didactique de l'espagnol en France : les premières grammaires pratiques (1596-1660)*, Thèse de doctorat.
- Mérimée, E. (1912). Rapport sur les concours d'agrégation d'espagnol et du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue espagnole dans les lycées et collèges en 1911. *Bulletin hispanique* 14(2), 209-218.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2020). *Les langues vivantes étrangères et régionales. programmes scolaires*. Disponible en <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche: *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* [en línea]. <http://www.certification-cles.fr/>
- Normand, C. (2013). "Enseñanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente". En Bleuca, B., Borrell, S. Crous, B. y Sierra, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp.632-639). ASELE.
- Normand, C. & Pereiro, M. (2009). Former des professeurs de langues du secondaire à la recherche-action: des effets durables ? *Actes des 43^e et 44^e Rencontres, Les Cahiers de l'Asdifle, 21*, 112-125.
- Puren, C. (1984). *La didactique de l'espagnol de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Université de Toulouse-Le-Mirail.
- Puren, C. & F. Sanchez (2001). "L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/ apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique", *Études de linguistique appliquée* no 122, pp. 211 - 228.
- Rault, D. (2014). *Observation de pratiques didactiques en LEA. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*. DOI: 10.4000/apliut.4197

Teachers' beliefs on language variation

Batalha, J. (Linguistic Center of NOVA University of Lisbon); Cardoso, A. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Lisboa); Costa, A. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Setúbal.); Rodrigues, S. (Linguistic Center of the University of Oporto and University of Oporto); Sebastião, I. (Linguistic Center of the University of Oporto)

The number of students with a migrant background in Portugal has never been higher, as it has never been so diverse the origin of these students. Data from 2019-2020, in the study by Oliveira (2021), shows that migrant students represent around 7% of the students from grade 1 to 12 and more than 179 different nationalities (corresponding to different languages and linguistic varieties) can be found in Portuguese schools. Migrant students come mainly from countries where a Portuguese variety is spoken: 46,8% of the students are Brazilian and 24,6% come from African countries where Portuguese is an official language, mainly, Angola, Cape-Verde, and Guinea-Bissau (Oliveira, 2021). Recently, questions of linguistic prejudice against these students have been brought to public debate (Miranda, 2021), as well as data confirming lower academic success of students speaking varieties of Portuguese other than European Portuguese (EP) (OECD, 2022). For some years, research on grammar teaching has been showing the importance of valuing data from the children heads (Hudson, 1992), providing students with the opportunity to learn and reflect on their own varieties, including diatopic and

diastratic varieties (Correia, 2021; Devereaux and Palmer, 2019; Hudson, 1992; Reaser et al., 2017).

Considering the relation between teachers beliefs towards grammar and grammar learning (Coelho, 2018), there is a need to investigate teachers conceptions about language variation and Portuguese varieties, as well as their presence in grammar teaching practices. In this oral communication we will present an ongoing study that explores teachers' verbalized conceptualizations about students' varieties based on questionnaires and one focus group. Participants are pre-service and in-service teachers from preschool to secondary education. Results of the study will offer a contribution to enrich teacher education contexts, departing from teachers own beliefs and needs to deal with varieties in the classroom as an opportunity to promote grammar reflection.

Keywords: teachers' beliefs, language variation, grammar reflection, Portuguese varieties.

References:

Coelho, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

Correia, M. (Ed.) (2021) Português, língua pluricêntrica. *Palavras. Revista em linha*, 4.

Devereaux, M. & Palmer, C. (2019). *Teaching Language Variation in the Classroom: Strategies and Models from Teachers and Linguists*. Routledge.

Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Blackwell.

Miranda, G. (2021). Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades de Portugal. Pesquisa mostra resultados piores de estudantes do Brasil e de alguns países africanos. *Folha de São Paulo*. 3 de maio.

Ministry of Education [ME] (2022). *OECD Review of inclusive education: Country background report for Portugal*. Ministry of Education.

Oliveira, C. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2021*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, coleção Imigração em Números.

Reaser, J., Adger, C., Wolfram, W., & Christian, D. (2017). *Dialects at School. Educating Linguistically Diverse Students*. Routledge.

L'aportació de Carles Salvador a la producció d'una gramàtica escolar valenciana en el context del procés de gramatització del català al País Valencià

Bataller Català, A. (Universitat de València)

Dins el context dels estudis de gramatització de les llengües, la present aportació es proposa descriure el procés de producció de les primeres gramàtiques escolars per a l'ensenyament del

català-valencià a les escoles del País Valencià, tenint en compte el seu context i recepció, durant el període 1894-1951. Amb el precedent d'uns intents fallits de gramatització entre els quals destaca la *Gramàtica valenciana* d'Ortín (1918), que no va arribar a ser introduïda a les escoles, destacarem la decisiva aportació pedagògica i gramatical del mestre Carles Salvador (1893-1955) que defensarà la introducció del valencià en l'ensenyament i l'alfabetització de la societat a través de gramàtiques i cursos. En el context de la II República, amb l'acord ortogràfic de les Normes de Castelló de 1932, convergents amb les catalanes de l'Institut d'Estudis Catalans de 1913, Carles Salvador publicarà el *Vocabulari Ortogràfic* (1933) i *Lliçons de Gramàtica* (1934 i 1935), que no podran estendre el seu ús perquè la Guerra Civil i la Dictadura impossibilitaran la introducció del valencià a l'escola. La primera i més difosa gramàtica escolar valenciana de segle XX es publicarà en 1951 i serà obra també de Carles Salvador, amb la finalitat inicial de ser utilitzada en els cursos de gramàtica de la institució valencianista Lo Rat Penat.

Paraules clau: gramatització, gramàtica escolar, ensenyament de la gramàtica, escola en valencià, gramàtica valenciana.

Retroacció correctiva escrita a la universitat: entre realitat i expectatives

Birello, M. (Universitat Autònoma de Barcelona); Comajoan-Colom, Ll. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La retroacció correctiva escrita (RCE) ha despertat interès per l'impacte que pot tenir en l'aprenentatge de l'escriptura. Estudis anteriors (Bitchener, 2021; Nassaji & Kartchava, 2017) han mostrat que el context d'ensenyament-aprenentatge i els objectius d'ensenyament influeixen la forma en què es proporciona la RCE i la seva acceptació. Tenint en compte els aspectes mencionats anteriorment, aquest estudi es planteja les següents preguntes de recerca:

- 1) Quin tipus de RCE proporcionen els docents universitaris de català?
- 2) Quin tipus de RCE incorporen els estudiants universitaris en els seus textos escrits?
- 3) Quines són les creences dels estudiants universitaris respecte a la RCE?

Els participants eren estudiants universitaris (N = 60) de tres facultats d'Educació i els seus docents que imparteixen assignatures relacionades amb la didàctica de la llengua catalana. Les dades recollides són: a) textos en català amb RCE proporcionada pels docents, b) textos reescrits pels alumnes, i c) grups focals d'estudiants en línia (via Zoom). Després d'una primera ronda de RCE, es va demanar als alumnes que tornessin a escriure una segona versió dels textos tenint en compte la RCE dels docents. Durant el procés, una submostra dels estudiants van participar en grups de discussió en línia en què es van abordar les seves creences i necessitats en relació a la RCE. Les dades escrites es van analitzar segons: a) tipus de RCE proporcionada pels docents, b) incorporació o no de la RCE en els textos reescrits, i c) anàlisi de contingut per explorar les creences sobre RCE dels estudiants. Els resultats preliminars mostren que els docents català se centren tant en qüestions formals com retòriques. Els estudiants no solen incorporar tota la RCE

en els seus escrits perquè no tenen un coneixement sòlid dels aspectes formals i retòrics de l'escriptura i per decisions estratègiques quant a la gestió del temps.

Paraules clau: retroacció correctiva escrita - creences dels estudiants universitaris - ensenyament del català - escriptura - atenció a la forma.

Referències:

Bitchener, J. (2021). Written corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 207-225). Cambridge University Press

H. Nassaji & E. Kartchava (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*. Routledge.

Escolhas gramaticais e qualidade narrativa na escrita colaborativa de alunos do 1.º ciclo do ensino básico português

Cardoso, I. (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal); Coimbra, R. L. (Universidade de Aveiro, Portugal); Calil, E. (Universidade Federal de Alagoas, Brasil); Graça, L. (Camões, I.P., University of Toronto); Álvares Pereira, L. (Universidade de Aveiro, Portugal).

Nos últimos anos, as diretrizes oficiais de ensino de Português em Portugal têm reclamado uma forte articulação entre gramática e escrita, através de ferramentas pedagógicas que ativem a reflexão e informem a tomada de decisões enquanto se (re)escreve e revê os textos em construção. No entanto, a forma como isto poderá ser posto em prática não é ainda, até hoje, muito clara.

Neste estudo, tomamos em consideração o papel do conhecimento gramatical na escrita, considerando tanto o processo de escrita colaborativa como os textos escritos. Foi possível observar a atividade metalinguística de crianças durante o processo de escrita de textos, por um lado, e a avaliação da qualidade da sua escrita, por outro, através de dados recolhidos num estudo longitudinal que compara os desempenhos dos mesmos alunos no 2.º e, mais tarde, no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Os resultados mostram que as crianças trouxeram à discussão mais termos metalinguísticos (TM) no 4.º ano. Estes termos podem ser um sinal de conhecimento metalinguístico, indicando que mais TM significarão melhores textos. Esta hipótese foi globalmente confirmada na nossa amostra, pois vimos a escrita colaborativa contribuir para ativar a explicação do conhecimento metalinguístico, conduzindo a um processo de escrita gerido com mais empenho e consciência. No entanto, existem conceitos adquiridos que não são mencionados nos diálogos das crianças ou conceitos que elas não ponderam, uma vez que ainda não fazem parte do seu conhecimento metalinguístico e textual. Estas conclusões parecem, então, reforçar o papel de uma intervenção pedagógica a par do processo de escrita, centrada no género textual e na revisão e justificação das escolhas específicas dos estudantes.

Palavras-chave: escrita colaborativa; conhecimento metalinguístico; qualidade narrativa; processo de escrita.

El tratamiento del complemento directo en los libros de texto de educación secundaria

Casas, M. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. UVic-UCC); Reina, R. (Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya).

Esta comunicación analiza el tratamiento del complemento directo en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de lengua castellana de la editorial McGraw Hill. A partir de los planteamientos teóricos más recientes sobre la enseñanza de la gramática en las aulas de secundaria, del rol de la gramática en el currículo y del papel que adoptan los libros de texto como principal recurso didáctico, este trabajo ha tenido en cuenta cinco parámetros para analizar cómo se trata el complemento directo en los manuales: a) características de la definición; b) adecuación de los ejemplos; c) precisión terminológica; d) tipología de ejercicios; y e) ubicación del concepto dentro del libro de texto. Los resultados muestran que el tratamiento de esta función sintáctica entre 1º de la ESO y 2º de Bachillerato en la editorial mencionada se caracteriza por definiciones incompletas y repetitivas, poca reflexión metalingüística en los ejemplos propuestos, imprecisiones y contradicciones en la terminología usada, poca progresión en los ejercicios y dispersión de criterios en la ubicación del complemento directo en relación con los otros conceptos gramaticales. Partiendo de este estudio de caso, las conclusiones apuntan la necesidad de revisar el tratamiento de los conceptos gramaticales en los libros de textos para superar los obstáculos que, de acuerdo con las investigaciones, rodean la didáctica de la gramática.

Palabras clave: complemento directo, libros de texto, transposición didáctica, educación secundaria, didáctica de la gramática.

Referencias:

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1, 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015).

Gutiérrez, A. & Romero, M. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>

Paradís, A. & Pineda, A. (2020). Qüestions terminològiques en l'ensenyament de la gramàtica catalana: els verbs transitius i la distinció argument/adjunt. *ReGroc: revista de gramàtica orientada a las competencias*, 3, 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.49>

Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Graó

Els usos no prototípics de l'imperfet: una proposta de seqüenciació per a l'aula de català com a llengua addicional

Comajoan-Colome, Ll. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya); Llop Naya, A. (Fitzwilliam College-University of Cambridge)

La recerca en adquisició i didàctica dels usos dels temps del passat en L1 i L2 ha proporcionat evidències sobre dos aspectes: el seu procés d'adquisició i les opcions didàctiques per ensenyar-ne les formes i usos (Ayoun, 2013; Blyth, 2005; Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé, 2020, 2022; Salaberry, 2008). Amb tot, les recerques anteriors han mostrat que els materials didàctics no solen integrar evidències de recerca, que els estudis han tendit a centrar-se en els nivells d'aprenentatge inicials i intermedis, en què el focus sol ser en la introducció de les formes i els usos prototípics, i que a l'aula de català com a llengua addicional encara no és freqüent l'exploració reflexiva dels usos lingüístics (Bastons et al., 2017; Comajoan, 2015; Crespí & Llop, 2021). En aquesta comunicació presentem una proposta de seqüenciació de l'ensenyament dels usos no prototípics de l'imperfet per a un context de català com a llengua addicional. La comunicació s'estructura en tres parts. A la primera, es fa un repàs a la descripció dels usos prototípics i perifèrics de l'imperfet en català (Pérez Saldanya, 2000, 2002; Institut d'Estudis Catalans, 2016, 2018, 2019) i es relacionen amb teories lingüístiques que han intentat explicar-los des d'un punt de vista cognitiu i pragmàtic (Amenós, 2020; Böhm, 2016; Hassler, 2017). A la segona part, es justifica la seqüenciació dels usos perifèrics de l'imperfet en català a partir dels criteris de seqüenciació d'activitats i tasques a l'aula (Ellis, 2003; Long, 2015) i s'exemplifica a partir de materials didàctics desenvolupats en el projecte A Punt 4-5 (PAMSA, 2021, 2022). A la tercera part, s'examinen els punts forts i febles de la seqüència, focalitzant en la integració d'evidències de recerca en adquisició de llengües i en didàctica i en la rellevància de la recerca per a la pràctica docent (Sato, Loewen, & Pastushenkov, 2021).

Mots clau: català com a llengua addicional, usos no prototípics, imperfet, seqüenciació.

Referències:

Amenós, J. (2020). Eventos y situaciones. La referencia temporal. Dins M. V. Escandell, J. Amenós & A. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 166-187). Akal.

Ayoun, D. (2013). Pedagogical implications for foreign language learners and teachers. Dins D. Ayoun (Ed.), *The second language acquisition of French tense, aspect, mood and modality* (pp. 155-192). Benjamins.

- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan, L. (2020). The aspect hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-31. doi:10.1017/S0272263120000194
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2022). The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect. *Language Teaching*, 1-57. doi:10.1017/S026144482200009X
- Bastons, N., Comajoan, L., Guasch, O., & Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a l'aula: cap a una tipologia de docents. *Caplletra*, 63, 139-164.
- Blyth, C. (2005). From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions. Dins D. Ayoun & M. R. Salaberry (Eds.), *Tense and aspect in romance languages* (pp. 211-252). John Benjamins.
- Böhm, V. (2016). *La imperfectividad en la prensa española y su relación con las categorías semánticas de modalidad y evidencialidad*. Peter Lang.
- Comajoan-Colomé, L. (2015). L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua. *Zeitschrift für Katalanistik*, 28, 283-306.
- Crespí, I.; Llop, A. (2021). The notions of tense and aspect in Secondary Education textbooks: analysis and proposals. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1026>
- Ellis, R. (2003). Designing a task-based Syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- Institut d'Estudis Catalans. (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans. (2018). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans. (2019). *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Hassler, G. (2017). Intersección entre la evidencialidad y la atenuación: el pretérito imperfecto evidencial y el futuro narrativo. *Normas*, 7(2), 19-33.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Pérez Saldanya, M. (2000). Notes per a una estilística dels temps verbals. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 29, 83-104.
- Pérez Saldanya, M. (2008). Les relacions temporals i aspectuals. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani*. Vol. 3 (pp. 2567-2662). Empúries.
- Salaberry, M. R. (2008). *Marking past tense in second language acquisition*. Continuum.

Sato, M., Loewen, S., & Pastushenkov, D. (2021). 'Who is my research for?': Researcher perceptions of the research-practice relationship. *Applied Linguistics*, 1-26.

Vilagrasa, A. (Coord.). (2021). *A punt 4. Curs de català*. PAMSA.

Vilagrasa, A. (Coord.). (2021). *A punt 5. Curs de català*. PAMSA.

From grammar evaluation to metalinguistic assessment

Costa, A.L. (Linguistic Center of the University of Lisbon and Polytechnic Institute of Setúbal); Fontich, X. (Universidad Autónoma de Barcelona); Rättyä, K. (Tampere University of Applied Sciences).

The beliefs teachers and students have on how knowledge, skills, and values are assessed play a key role in teaching and learning processes (Hadji, 1989). In the case of Grammar, diverse pedagogical frameworks conceive learning assessment within different approaches for L1 teaching. Furthermore, in some regions/countries, there is a gap between the perspectives drawn by curricular guidelines and L1 research, on the one hand, and classroom practices, on the other.

This paper describes discussions on grammar teaching assessment in curricular guidelines, didactic approaches, and teaching practices in three European regions – Catalonia, Finland, and Portugal. We will present our joint understanding of the earlier discussion on different assessment cultures, teachers' knowledge bases, and assessment processes (e.g., Xu & Brown 2016). Our aim is to give a starting point for a comprehensive debate about how to assess the development of metalinguistic reflection at school (Fontich, Van Rijt, & Gauvin, I., 2020)).

Changing the mindset of teachers and students about the goals of assessment may positively impact moving to new grammar pedagogy approaches, in which grammar learning enhances critical thinking and reflective skills. Likewise, our study may challenge teacher training programs to include different perspectives and empower teachers with the means to choose reflective/formative assessment practices.

Palabras clave: metalinguistic activity, grammar assessment, grammar reflection, grammar teaching, formative assessment

Referencias:

Fontich, X., Van Rijt, J., & Gauvin, I. (2020). Intro to the Special Issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-13.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. ESF Éditeur.

Xu, Y. & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

Percursos didáticos, didática do texto e questões gramaticais

Coutinho, A. (CLUNL, NOVA FCSH, Universidade NOVA de Lisboa); Jorge, N. (CLUNL, ESECS - Politécnico de Leiria); Gonçalves, M. (CLUNL, NOVA FCSH, Universidade NOVA de Lisboa)

A presente proposta situa-se no quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo e perspetiva-se na continuidade de dispositivos didáticos já elaborados neste âmbito – *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004) e *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso 2013; Pereira, Cardoso & Graça 2013). Assumimos assim como pressupostos partilhados a necessidade de trabalho didático explícito sobre o funcionamento dos textos e a impossibilidade de uma didática do texto que não inclua reflexão sobre o funcionamento e os usos da língua. Deste ponto de vista, os dispositivos didáticos referidos impulsionaram significativamente o ensino e a aprendizagem da oralidade e da escrita – isto é, da produção de textos de diferentes géneros. A nosso ver, no entanto, importa alargar o âmbito destes adquiridos e perspetivar os mesmos pressupostos quando está em causa o domínio da “educação literária” ou o trabalho de (re)construção de sentido, em tarefas de leitura/compreensão e análise de textos de carácter literário e não literário.

É neste contexto que propomos a noção de *percurso didático* como “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto.” (Jorge 2019, p. 61).

A apresentação e fundamentação deste dispositivo – que constitui o principal objetivo da comunicação – recorre a trabalhos já desenvolvidos (Coutinho 2019), em particular em contexto de formação docente (Gonçalves & Jorge 2018; Palma, 2022). Além disso, de acordo com o trabalho em curso no projeto DiTo | Didática do Texto, assumimos também como objetivo equacionar algumas das formas possíveis de desenvolver trabalho sobre o funcionamento da língua no contexto da didática do texto, incluindo o texto dito literário.

Palavras-chave: percurso didático; didática do texto; funcionamento/uso da língua; construção do sentido; leitura/compreensão.

Referências:

- Coutinho, A. (2019). Que inter-relações entre géneros de texto e conhecimento gramatical podem ser objeto de conhecimento explícito e de avaliação? *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 6 (1.º Número temático RAPL – *Avaliar Aprendizagens Gramaticais na Escola*), 107-117. <https://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/article/view/56>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro trad.). In B. Schneuwly, J. Dolz. e colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Gonçalves, M. & Jorge, N. (2018). *Literacia científica na escola*. NOVA FCSH - CLUNL.

- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.
- Palma, T. (2022). *A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I. & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In D. Riestra, S. Tapia, S. (eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE.

A colocação dos pronomes pessoais clíticos em produções escritas de aprendentes hispanofalantes de PLE em contexto de imersão

De Oliveira Duarte, T. E. (Universidade do Porto. Universidade de Coimbra. Universidade de Salamanca)

Este trabalho de investigação descreve o comportamento de aprendentes hispanofalantes de português como língua estrangeira, de diferentes níveis de proficiência, em contexto de imersão, no que diz respeito à colocação dos pronomes pessoais clíticos em produções escritas livres. Para tal, quantifica-se as ocorrências convergentes e divergentes nas suas produções; verifica-se se a convergência se dá mais em contextos de ênclise ou próclise; apura-se, nas ocorrências divergentes, se os aprendentes optam mais pela ênclise em detrimento da próclise ou pela próclise em detrimento da ênclise; identifica-se se há contextos de colocação em que os alunos revelam mais dificuldades e, por último, avança-se eventuais causas para essas dificuldades.

Desta forma, partindo das descrições de Duarte (2003) e de Martins (2013) para o português europeu contemporâneo (PEC) e de Fernández Soriano (1999) para o espanhol peninsular relativamente à posição dos pronomes pessoais clíticos, levámos a cabo uma metodologia que combina a Análise Contrastiva (Lado, 1957), a Análise de Erros (Corder, 1971) e a teoria da Interlíngua (Selinker, 1972), efetuando uma leitura tanto quantitativa como qualitativa dos dados obtidos.

Os resultados indicam, em primeiro lugar, que estes aprendentes produzem mais ocorrências convergentes do que divergentes. Não existe, no corpus analisado, uma correlação linear entre ocorrências convergentes e nível de proficiência. A convergência evidencia-se mais em contextos de ênclise e a divergência ocorre, principalmente, porque os aprendentes optam por ênclise em contextos em que seria necessária próclise, revelando-se, sobretudo, o contexto de orações subordinadas relativas, mas também os contextos de orações principais com

proclisadores em posição pré-verbal e de orações principais afirmativas como problemáticos para estes estudantes. Os desvios nos primeiros dois contextos problemáticos parecem dever-se à sobregeneralização do padrão de colocação base do PEC, a ênclise, e, no último contexto problemático, à interferência da língua materna dos aprendentes.

Palavras-chave: colocação dos pronomes pessoais clíticos, português como língua estrangeira, aprendentes hispanofalantes, transferência linguística, sobregeneralização

Referencias:

- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 161-170.
- Duarte, I. (2003). Padrões de colocação dos pronomes clíticos. Em M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte e I. H. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 847-867). Caminho.
- Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Em I. Bosque e V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (volume 1, pp. 1209-1274). Espasa.
- Lado, R. (1978[1957]). *Linguistics across cultures*. The University of Michigan Press.
- Martins, A. M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. Em E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura e A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (volume II, pp. 2231-2302). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3), 209-231. In J. C. Richards (ed.), *Error Analysis – perspectives on second language acquisition* (pp. 31-54). Longman.

The construal approach to teaching grammar – the case of count and mass nouns in English

Drożdż, G. (University of Silesia in Katowice)

Teaching grammar may be difficult because of numerous reasons. The ones that I focus on are the problematicity of the issue and the method of conveying it to students, and both of them can be found in the count-mass distinction in English. The typical way of conceiving of it is based on a simple dichotomy: “count nouns denote entities that can be counted, while non-count nouns denote entities that cannot be counted” (Huddleston, Pullum 2002: 334). And although the authors note a widespread phenomenon of having both count and mass senses, they also admit that there are limiting cases: nouns that have no established count senses and nouns with no established non-count senses. It should also be observed that traditionally this grammar issue is taught in a very specific manner: by memorising which noun belongs to which category.

At the same time, cognitive linguistics sees the problem differently. First, as Langacker (2008: 142) notes, “probably every noun can be used in either manner” (cf. Taylor 2020), and there is growing linguistic evidence that this claim is true (e.g. Drożdż 2016, 2017, 2020). Second, such a

flexible perception is based on human cognition – an “ability to adopt multiple perspectives simultaneously on one and the same perceptual situation” (Tomasello 1999: 9). This not only changes the conception of the issue, but also the resultant method of teaching, the key aspect of which becomes mastering the ability of adjusting the language to the speaker’s conception of the noun. Hence I propose an approach based on Cognitive Grammar and one of its major postulates – construal (Langacker 1987, 1991, 2000, 2008, 2016, etc.), whose main assumption is teaching students that, depending on the type of construal (and the resultant sense), the noun can adopt either count or mass properties.

La ciudad como elemento de mediación cultural en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos

España Palop, E.; Hernández Gassó, H. (Universitat de València)

Estados Unidos, pese a contar con algunas de las mayores y más conocidas urbes mundiales, es un país eminentemente rural y organizado en torno a núcleos urbanos pequeños y muy diseminados. Muy pocos de los estudiantes estadounidenses que estudian en la Universitat de València están acostumbrados a vivir en una gran ciudad como es Valencia. Partiendo de esta premisa, en esta comunicación presentamos el trabajo de mediación cultural que realizamos con ellos al inicio de sus clases en la Universitat de València. En esta mediación les presentamos la ciudad de Valencia como espacio social y cultural y les damos las principales claves para interactuar con la ciudad de forma exitosa. A esta mediación cultural la dotamos de una base de contenido gramatical para que la enseñanza de la gramática adquiriera un contexto cultural que la dote de significación y la conecte con los usos reales de la lengua. A lo largo de la comunicación presentaremos el trabajo planteado a los estudiantes, analizaremos diversas producciones realizadas por los alumnos y reflexionaremos sobre los logros obtenidos y las posibles mejoras para futuras implementaciones.

Palabras clave: español como lengua extranjera, mediación cultural, multimodalidad, interculturalidad, gramática.

Referencias:

- Mejía, Glenda & Agray-Vargas, Nancy. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 33(65), 104-117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>
- Moreno, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE, en Sánchez, J. y Santos, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 287-304). SGEL.
- Reyes Arranz, Ruth María (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2830>

Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), 174–192. <https://doi.org/10.26378/rnlael611181>

Metalinguistic operations: the concept of status in grammar

GABILAN, J.P. (Université Savoie Mont-blanc)

I need **a** car today. // Where is **the** car?

I need **some** sugar. // **Any** sugar with your coffee?

There is **this** new girl at work I would like you to meet? // Mind **that** child (*at the back of icecream vans in GB*)

I **use** Whatsapp. // I **am** using Whatsap

She **went** to to France. // She **did** go to France. // She **did** not go to France.

He **saw** her when he left the office. Only when he left the office **did** he see her.

When **shall** we meet again? // When **will** we meet again?

It began **to** rain so we went home. // It began **raining** ater than usual today didn't it ?

I bought **a few** postdcards and some stamps. // I bought **few** postcards this year.

etc.

Languages are based on oppositions, and this is true both of phonology and of grammar. «What you say means what it means because it contrasts with the things you might have said but did not.» (J.C. Catford, 1959) When it comes to grammar, oppositions are more often than not based on binary patterns, as shown above in English with a few examples. In each case, depending on the grammatical item chosen, the status of the noun (*car, sugar*), of the verb (*to + rain or rain + -ing*), or of the verb phrase is different. But what is rarely shown is that what opposes *a* to *the*, *some* to *any*, *this* to *that* etc. is exactly the same abstract metalinguistic operation. Thus, grammatical items, though they mean nothing on their own – what does «the» mean? – give their targets – the item they introduce in a sentence – a status. We will show how *assertive status* opposes *non assertive status* in Grammar.

Palabras clave: grammar; metalinguistic operations; status.

Materiales gramaticales en la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*

García Aranda, M. A. (Universidad Complutense de Madrid)

La *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE* a partir de ahora) es un “directorio bibliográfico en línea de diccionarios, gramáticas, libros de historia de la lengua, de ortografía, ortología, prosodia, métrica y diálogos”. Con sus más de 11 900 registros, la *BVFE* alberga

numerosos y variados materiales lingüísticos que pueden, y deben, ser analizados para la construcción de corpus lingüísticos de gran interés. El objetivo de estas páginas es demostrar su utilidad para la creación de corpus de textos gramaticales.

La categoría “Gramática” da cuenta de 3860 registros sobre “gramáticas, gramática histórica, historia de la lengua, manuales de enseñanza de lenguas, programas de asignaturas y convocatorias de exámenes, etc.”. A partir de los datos de la *BVFE* se pueden realizar interesantes aportaciones sobre la tipología de las obras gramaticales compendiadas (especialmente las escolares), las metodologías empleadas en ellas, sus autores y sus intereses lingüísticos, las lenguas que más atención han recibido o las etapas cronológicas que podrían establecerse a partir de los datos suministrados por la *BVFE*.

Para abordar este tema, la comunicación se estructurará de la siguiente forma: 1) la *BVFE*, descripción del recurso y contenidos, 2) la categoría “gramáticas”, 3) análisis de los materiales gramaticales, 4) conclusiones.

Ello permitiría contribuir a la historia de la enseñanza de la gramática en español y constituiría una interesante perspectiva de análisis para futuros trabajos.

Palabras clave: gramática; historia de la enseñanza; español; Biblioteca Virtual de la Filología Española; corpus.

Bibliografía:

Alvar Ezquerro, M. (2019). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)*: de su nacimiento a su consolidación. Situación en octubre de 2015. En Luque, L & Luque, R. (eds.), *Léxico español actual VI* (pp. 33-61). Librería Editrice Cafoscarina.

Alvar Ezquerro, M. & Miró Domínguez, A. (2013). Antecedentes y primeros pasos de la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. En P. Spinato Bruschi y J. J. Martínez. (Eds.), *Cuando quiero hallar las voces, encuentro los afectos. Studi di Iberistica offerti a Giuseppe Bellini* (pp. 49-60). Consiglio Nazionale delle Ricerche.

Cazorla Vivas, C. & García Aranda, M.^a Á. (2018). Herramientas en red: la *Biblioteca Virtual de la Filología Española*. *E-Scripta Romanica*, 5, 12-27.

García Aranda, M.^a Á. & Peña Arce, J. (2019). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*: de Antonio de Nebrija a Antonio de Nebrija. En J. M.^a Santos Rovira (Ed.), *Raíces y horizontes del español. Perspectivas dialectales, históricas y sociolingüísticas* (pp. 119-135). Axac.

García Aranda, M.^a Á. (2020). La explotación didáctica de la *Biblioteca Virtual de la Filología Española* (www.bvfe.es). En *REDINE (Ed.), Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020* (pp.397). Redine.

García Aranda, M.^a Á. (2021). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*: origen, desarrollo, estado actual y perspectivas de futuro (www.bvfe.es). *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13, 107-116.

García Aranda, M.^a Á. (2021). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española*, diez años después. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 25, 15-41.

Peña Arce, J.& García Aranda, M.^a Á. (en prensa). La *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)* y su acervo hispanoamericano. En *Actas III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus - CILCC 2020 y V Workshop en Procesamiento Automatizado de Textos y Corpus - WoPATeC 2020* (pp. 220-223). Universidad de Antioquia.

Els vents del món: Llevant, una proposta d'ensenyament del català a les darreries dels anys setanta

García-Raffi, J.V.; Devis-Arbona, A. (Universitat de València)

Pere Ruitort, capellà i professor de llengua i literatura catalanes, va organitzar junt amb un equip divers i multidisciplinari uns materials d'ensenyament del català en el primer postfranquisme i fins els anys vuitanta. Són moments de les primeres autoritzacions per fer classe de llengua catalana. Tot i que la gestació era de procedència valenciana, el fet que Ruitort fora mallorquí, va fer que alguns dels textos tingueren una adaptació balear. Els materials en un primer moment foren xerocopiats des d'una parròquia de la ciutat de València i sota l'aixopluc de l'associació de La Paraula Cristiana. Ruitort paral·lelament a la seua tasca didàctica en l'ensenyament de la llengua, va ser introductor del català en la litúrgia valenciana.

Hi hagué prevista la publicació de vuit volums corresponents als vents del món. Només se'n van publicar *Llevant*, *Ponent* i *Llebeig* i tingueren uns destinataris molt diversos des d'alumnes d'EGB a adults. Eren els primers moments d'incorporar el català a tots els nivells educatius i l'ensenyament dels adults. En la nostra comunicació analitzarem els tres quaderns de *Llevant* (de quaranta pàgines cadascun), un dels tres títols que va publicar i on va canviar el format de volum d'un text en din-4 a quaderns de format quartilla. Uns materials que intentaven a finals dels anys setanta la introducció del català, després d'anys de prohibició escolar, en els primers cursos de primària. L'equip de col·laboradors és extens: Enric Valor, Manuel Sanchis Guarnier, Josep M. Llompart, Francesc de B. Moll, Beatriu Civera, Enric Ferrer Solivares, Joan Lluís Sanchis... Els volums eren una introducció a la llengua i la literatura amb teoria gramatical i exercicis i textos que informaven sobre continguts culturals absents fins aquell moment a l'escola. A més la presència musical és permanent en totes les unitats amb cançons populars amb llurs pentagrames.

Paraules clau: materials ensenyament del català, *Els vents dels món*, País Valencià, normalització lingüística, Pere Ruitort.

Bibliografia:

Arenas Sampera, J. (1972). Llengua catalana i Educació General Bàsica. *El Pont (La cultura catalana tal com l'anem fent)*, 55, 7-8.

Arenas Sampera, J. (1993). Quinze anys de català a l'ensenyament. *Serra d'Or*, 405 (setembre), 17-20.

Bausset, J. M. (2021). Pere Riutort, introductor del català a la litúrgia valenciana. *El Temps*, 1955, 29 de novembre. <https://www.eltamps.cat/article/15549/pere-riutort-introductor-del-catala-a-la-liturgia-valenciana>

Borja, J. (2022). Conversa amb Pere Riutort. *La Veu dels llibres*, 26 de febrer.

Devís Arbona, A. & Garcia Raffi, J. V. (2015). Educació Literària i competència gramatical: una proposta d'ensenyament del català als anys setanta". *Ianua*, 15-16, 173-189.

Devís Arbona, A. & Garcia Raffi, J. V. (2017). Las propuestas didácticas de Albert Jané para la enseñanza de la lengua y la literatura catalanas, *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 9(1), 1-13.

Devís Arbona, A. & Garcia Raffi, J. V. (2021). Lectures escollides: proposta per a l'ensenyament de la llengua y la literatura catalanes en els anys 60. *Estudis romànics*, XLIII, 115-136.

Pérez Silvestre, O. (2021). Pere Riutort Mestre. *Memòria valencianista.cat*. <https://memoriavalencianista.cat/biografies/riutort-mestre-pere>

Ruaix, J. (1995). El model de llengua a l'ensenyament. *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències a Catalunya*, 94, 22-23.

Reflexión metalingüística y transferencia entre lenguas: el uso de una secuencia didáctica de gramática en lengua extranjera inglés con alumnos de Educación Secundaria

García-Pastor, M. D.; Piqueres-Calatayud, J. (Universitat de València)

La implementación de una enseñanza gramatical que promueva la reflexión metalingüística en contextos escolares es necesaria para alcanzar un dominio de las lenguas (Camps y Milian, 2017; García-Mayo, 2017; Nassaji & Fotos, 2011). Asimismo, el desarrollo de la competencia plurilingüe que demanda la LOMLOE, es solo posible si se promueve la transferencia entre las lenguas curriculares y la reflexión sobre las mismas. No obstante, para abordar este tipo de enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística son necesarios dispositivos de intervención (secuencias didácticas de gramática, SDG) que permitan hacerla efectiva, de modo que la enseñanza gramatical deje de estar vinculada a la descripción de categorías y el análisis sintáctico (Bosque & Gallego, 2016), y las lenguas dejen de abordarse como asignaturas independientes (Rodríguez Gonzalo, Costa & Nicolàs, 2015). El presente estudio pretende atender a estas cuestiones mediante la implementación de una SDG en L2 inglés con alumnos de 4º curso de Educación Secundaria. Se pretende averiguar si la SDG promovió el aprendizaje gramatical, así como la reflexión metalingüística, y la transferencia entre lenguas. Para ello, se recogieron interacciones de aula, observaciones sistemáticas del docente, y respuestas de los alumnos a las actividades propuestas. El análisis de los datos se realizó desde una perspectiva cualitativa, y en el caso de las interacciones de aula, se tuvieron en cuenta los episodios relacionados con la lengua (Swain

& Lapkin, 2001). Los resultados preliminares indican que el alumnado fue capaz de sistematizar algunos de los usos y formas lingüísticas enseñadas, y que fueron principalmente las actividades que incluían transferencia entre lenguas y no tanto las actividades de reflexión metalingüística las que más contribuyeron a dicha sistematización de su conocimiento gramatical. Asimismo, tuvo dificultades en las actividades de identificación y análisis de los usos, a diferencia de las actividades que enfatizaban la forma lingüística con explicaciones metalingüísticas.

Palabras clave: enseñanza gramatical, reflexión metalingüística, competencia plurilingüe, secuencia didáctica, lengua extranjera inglés.

Análisis curricular y diseño de secuencias didácticas para una enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística: el caso de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria

García-Pastor, M. D.; Sanz-Moreno, R. (Universitat de València)

Actualmente, nuestro sistema educativo demanda una educación lingüística que promueva la reflexión metalingüística y la competencia plurilingüe del alumnado. La enseñanza gramatical explícita promueve dicha reflexión, necesaria para el dominio lingüístico (Camps y Milian, 2020; García-Mayo, 2017; Nassaji & Fotos, 2011). Por su parte, el tratamiento integrado de lenguas hace posible una educación plurilingüe en nuestras aulas (Guasch, 2008; Ferrer & Rodríguez, 2010). La elaboración de una gramática pedagógica reflexiva e interlingüística que conjugue ambas líneas de trabajo a partir del diseño de dispositivos de intervención (secuencias didácticas de gramática, SDG), puede dar respuesta a las demandas mencionadas (Rodríguez-Gonzalo, 2019). No obstante, para el diseño de estos dispositivos es necesario un análisis de los conocimientos gramaticales declarativos y procedimentales, así como de las operaciones cognitivas de reflexión metalingüística que promueven los currículos oficiales de nuestro país en las áreas lingüísticas. Así pues, en el marco de un proyecto de investigación financiado para la elaboración de dicha gramática (PID2019-105298RB-I00), este trabajo examina, por un lado, los conocimientos gramaticales y las operaciones discursivo-cognitivas en las que inciden los currículos en las áreas de Primera y Segunda Lengua extranjera (inglés y francés) en la etapa de la Educación Secundaria; y, por otro, muestra las conexiones entre dicho análisis curricular, y dos SDG diseñadas para el aula de inglés y francés en esta etapa educativa. El análisis realizado fue mayoritariamente cualitativo, y se llevó a cabo mediante el software Atlas.ti 9.0. desde la perspectiva de la gramática del texto (Cuenca, 2018; Halliday & Hasan, 1989) y las categorías de la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Los resultados se tomaron como base para el diseño de ambas SDG, cuyas tareas y actividades han tenido en cuenta las fortalezas y carencias observadas para promover una enseñanza gramatical en las líneas arriba esbozadas.

Palabras clave: enseñanza gramatical, análisis curricular, secuencias didácticas, lenguas extranjeras.

Information packaging in L1 and L2 teaching

Georgiafentis, M; Tsokoglou, A. (National and Kapodistrian University of Athens)

In this paper we discuss information structure in relation to language teaching in the Greek school system, where English and German are taught as first and second foreign language, respectively.

Information structure is an area that has received little attention in language teaching, as one can detect from the lack of its presentation in language course books. This seems to run against approaches developed within the communicative framework, which stress the importance of successful communication in a given context (physical or textual).

However, syntactically well-formed structures, which are the object of explicit teaching especially in a foreign language, do not necessarily correspond to particular communication circumstances and, reversely, 'deviations' from structural rules are acceptable and/or even welcome in specific communicative situations.

Information structure, originally developed within Systemic Functional Grammar, encodes the information packaging of the sentence, dividing it into topic, comment, and focus, and regulates its intonation. In parallel, according to Generative Grammar, languages employ syntactic mechanisms, i.e. movements which result in reordering sentential constituents. However, these mechanisms are not available in every language to the same extent, and thus this leads to a parameterization in the realization of information packaging.

In this paper, we investigate the information structure of the aforementioned languages (i.e. phenomena such as topicalization, focalization and contrast). Given that information structure is an integral part of the textual-discourse component of grammar, our study aims at (a) describing the similarities and differences among these languages as far as the mechanisms employed in the realization of information structure are concerned, and (b) providing language teaching suggestions which make students aware of information structure and its interrelation with syntactic structure and prosody, so that students become capable of performing appropriately in different communicative situations in the foreign language(s).

Keywords: Information structure, linguistic theory, L1/L2 teaching.

Bibliography:

- Abraham, W. & Molnárfi, L. (2002). German clause structure under discourse functional weight: focus and antifocus. In W. Abraham & J. W. Zwart (eds), *Issues in Formal German(ic) Typology* (pp. 1-43). John Benjamins.
- Birner, B. & Ward, G. (1998). *Information Status and Non Canonical Word Order in English*. John Benjamins.
- Erteschik-Shir, N. (2007). *Information Structure. The Syntax-Discourse Interface*. Oxford University Press.
- Fanselow, G. (2008). In need of mediation: the relation between syntax and information structure. *Acta Linguistica Hungarica*, 55, 1-17.

- Fontich, X. & Rodríguez Gonzálo, C. (2020). Perspectives on the teaching of grammar: Curriculum, didactic proposals, and classroom practice. *Didacticae*, 8, 3-6.
- Frey, W. (2005). Pragmatic properties of certain German and English left peripheral constructions. *Linguistics*, 43, 89-129.
- Georgiamentis, M. & Tsokoglou, A. (2020). Information structure in first and foreign language teaching. *Studies in Greek Linguistics*, 40, 61-71.
- Krifka, M. (2007). Basic notions of information structure. In C. Féry, G. Fanselow & M. Krifka (eds), *Working Papers of the SFB632*, 6 (pp. 13-56). Universitätsverlag Potsdam.
- Meinunger, A. (2000). *Syntactic Aspects of Topic and Comment*. John Benjamins.
- Molnár, V. (2012). Zur Relevanz der linken Peripherie für die Strukturierung der Information – kontrastive und typologische Überlegungen. In L. Gunkel & G. Zifonun (eds), *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2011*(pp. 383-416).
- Van Rijt, J. H.M. & Coppen, P.-A. J.M. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175-199.
- Van Rijt, J. H.M., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J.M. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231-248.

L'accompagnement professionnel pour nourrir les savoirs et les pratiques en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

Giguère, M. H.; Arseneau, R.; Nadeau, M.; Quevillon Lacasse, C. (Université du Québec à Montréal).

L'enseignement de la grammaire est appelé à se renouveler pour tenir compte des avancées de la recherche en didactique du français langue d'enseignement (FLEns). Les recherches portant sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale ont grandement progressé dans la dernière décennie grâce, entre autres, aux travaux de didacticiennes françaises et québécoises (Brissaud et Cogis, 2011; Brissaud, Cogis, Fisher et Nadeau, 2016; Nadeau et Fisher, 2006; 2014). Cependant, l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (S-P) reste un domaine assez peu exploré par la didactique et les pratiques enseignantes demeurent un domaine à développer (Arseneau, 2020; Paolacci et Rossi-Gensane, 2014; Roussel, 2019). Afin de répondre à ce besoin de développement professionnel tant sur les savoirs didactiques que linguistiques en S-P, notre équipe co-élabore une autoformation numérique sur l'enseignement de la S-P en FLEns avec un groupe de huit enseignant·e·s intervenant auprès d'élèves âgés de 11 à 13 ans. Une séquence didactique innovante précédemment validée (Nadeau, Quevillon Lacasse, Giguère, Arseneau et Fisher, 2020) a été proposée aux participant·e·s. Les activités de S-P constituant la séquence accordent une place prépondérante à la discussion métalinguistique et à la justification par la

mobilisation de connaissances pertinentes; elles requièrent donc des connaissances métalinguistiques approfondies et une posture didactique non traditionnelle chez les enseignant-e-s. Des visites régulières en classe suivies de rétroactions personnalisées, un guide de l'enseignant.e et des capsules vidéo ont été offerts pour soutenir le développement professionnel des participant-e-s. Pour décrire comment les savoirs et les pratiques des enseignant-e-s évoluent après l'expérimentation de la séquence innovante avec accompagnement professionnel, une tâche de correction explicitée d'un texte d'élève et un entretien d'autoconfrontation sur une leçon de S-P ont été menés avant la première formation (temps 1) et en fin d'année scolaire (temps 2). Cette communication présentera les résultats des deux collectes de données.

Mots-clés : Syntaxe et ponctuation, accompagnement professionnel, développement professionnel, séquence didactique, savoirs didactiques.

Références:

- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves ? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3). https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2020v13n3/jtl3_a2020v13n3p850.pdf
- Brissaud C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. & Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Chartrand, S.-G. (dir.) *Mieux enseigner la grammaire* (pp.123-145). ERPI Éducation.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire, la comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin Éditeur.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. FRQSC, Programme Actions concertées.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 115-125.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. & Fisher, C. (2020a). Operationalizing the notion of 'sentence' in french L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28.
- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Poner palabras a las imágenes. Una propuesta para fomentar la reflexión lingüística a partir de la obra de Paco Roca

Gutiérrez Rivero, A. (Universidad de Cádiz)

Una imagen vale más que mil palabras, o al menos vale igual. En el mundo actual vivimos rodeados de imágenes que nos quieren comunicar cosas, por tanto, en el siglo XXI para ser una persona independiente, con perspectiva crítica y libre debemos comprender esos códigos. La escuela debe encargarse de formar a ciudadanos que posean una alfabetización visual plena (Fariás & Araya, 2014; Gomes, 2019). En ese sentido los formatos de libros que se basan en el soporte gráfico suponen una herramienta interesante para conseguir ese objetivo. Se está viviendo un gran momento en la publicación de cómics y novelas gráficas que contribuyen enormemente al acercamiento multimodal a la literatura.

El ilustrador y guionista Paco Roca (València, 1969) es uno de los exponentes más importantes del cómic en nuestro país. El uso de viñetas sin texto como recurso narrativo y expresivo es una de las características de su obra. Creemos que trabajar en el aula con ella supone una oportunidad interesante para crear actividades de escritura en las que el alumnado ponga texto a las imágenes, aunando el uso de la lengua con la reflexión consciente sobre su funcionamiento (Camps, 2003; Camps & Zayas, 2006; Fontich, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2012). Igualmente, al utilizar un soporte literario igualmente contribuimos al fomento de la educación literaria y la lectura extensiva.

A través de la lectura de la novela gráfica del autor valenciano “Regreso al edén” (2020) hemos elaborado una propuesta didáctica para complementar la lectura y fomentar la reflexión gramatical mediante la escritura del texto. Creemos que el proceso de creación tutelado por actividades que pongan en marcha las estrategias cognitivas para el conocimiento y uso de la gramática contribuye a desarrollar la conciencia gramatical (Milian, 2004; Bosque, 2018) y establecer conexiones entre los niveles gramatical y textual.

Palabras clave: reflexión lingüística, alfabetización visual, enseñanza de la gramática, novela gráfica, lectura extensiva.

Referencias:

- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1). <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Fariás, M. & Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Horsori.

Gomes, F. (2019). Alfabetizar para ver. La importancia de aprender a leer, comprender y analizar las imágenes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103

Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 36-51.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre conocimientos gramaticales y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59. 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>

La cultura de enseñanza de la gramática de los maestros de Educación Primaria. Análisis de una muestra de docentes del Prácticum I de la Universidad de Cádiz

Gutiérrez Rivero, A. (Universidad de Cádiz)

Aunque los currículos vigentes y la investigación en didáctica de la lengua han avanzado en la convicción de la necesidad de enfocar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa y orientada a la mejora del comportamiento lingüístico del alumnado, es cierto que la tensión entre conocimiento formal de la lengua y uso protagoniza gran parte de la atención de los especialistas. Se percibe la idea de que la enseñanza de la lengua en los niveles preuniversitarios sigue focalizada en el conocimiento del sistema desligado del uso, herencia de las metodologías que se impusieron en la segunda mitad del siglo XX, esa percepción aumenta cuando se trata de la enseñanza de la lengua materna (Bastons, Comajoan, Guasch & Ribas, 2017; Colón & Valén Terraza, 2021; Gutiérrez y Romero, 2022). Se presenta la lengua de forma atomizada, con contenidos inconexos a los que no se ve un fin operativo concreto y donde la reflexión lingüística no se fomenta (Fontich, 2021; García Folgado, Fontich & Rodríguez Gonzalo, 2022) por estar supeditada a un planteamiento deductivo que convierte al alumnado en sujeto pasivo de su propio aprendizaje.

Con el objetivo de conocer la cultura de enseñanza acerca de la lengua, y en concreto el papel que ocupa la gramática en ella, de los docentes en activo en Educación Primaria se ha elaborado esta investigación que pretende sondear el estado de la cuestión en las aulas. A partir de un cuestionario respondido por un grupo de maestros que tutorizan a alumnos de la asignatura Prácticum I del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz exploramos sus concepciones acerca de la enseñanza de la lengua. Los resultados arrojan una dependencia todavía muy presente de los docentes en activo del paradigma estructuralista y del libro de texto como facilitador de ese inmovilismo.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, Educación Primaria, prácticas docentes, cultura de enseñanza.

Referencias:

- Bastons, N., Comajoan, L., Guasch, O. & Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra*, 63, 139-164. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10397>
- Colón, M.J. & Valén Terraza, A. (2021). La enseñanza de la gramática en Educación Primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae*, 10, 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.126--143>
- 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), 567-589. <http://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- 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*, 35(3). <https://doi.org/10.17398/1988-8430>
- Gutiérrez, A. & Romero, M.F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en Educación Secundaria. *Didacticae*, 11, 153-171. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>

¿Cuáles son los conceptos lingüísticos fundamentales para los estudiantes y cómo se pueden enseñar?

Hagemann, K. (Universidad regional de Østfold)

Cuando los alumnos noruegos empiezan a estudiar lenguas extranjeras en el octavo año del colegio, llevan potencialmente siete años de clases de gramática: tanto el noruego (L1) como el inglés (L2) se enseñan a partir del primer año. No obstante llegan a las clases de ELE con una falta de conocimiento gramatical que dificulta la enseñanza eficaz (Hansejordet, 2009). Esto se debe en parte a que los profesores de noruego (L1) tienen una perspectiva normativa de la gramática y poco actualizada con respecto a los últimos desarrollos en la lingüística teórica (Brøseth & Nygård, 2021). Cuando los mismos alumnos llegan a la universidad con hasta cinco años de enseñanza de ELE, están totalmente desprovistos de los conocimientos esenciales para estudiar el español universitario (véase Toresen, 2020 sobre el caso de alemán). La falta de conocimiento gramatical de la L1 de los alumnos parece ser un problema paneuropeo (Bosque & Gallego, 2016; Fontich & Camps, 2014; Harris, 2018; van Rijt & Coppen, 2017; Aa, 2021).

En nuestra comunicación presentamos un proyecto en marcha que tiene como su objetivo principal identificar los conceptos teóricos fundamentales que habría que aprender durante el recorrido escolar para poder llegar más preparados a las asignaturas de lengua de la universidad, ya sea asignaturas de español, ya sea de noruego u otras lenguas. Presentamos una propuesta didáctica que engloba tanto los tres tipos de enseñanza lingüística que hay en el sistema escolar de Noruega (L1, L2, L3) como los momentos y los métodos adecuados para enseñar cada grupo de conceptos. El objetivo es aumentar la competencia lingüística y

metalingüística de los alumnos a través de una aproximación global y comparativa, abriéndoles los ojos al mundo mágico de la gramática del que ya saben mucho en un plano inconsciente.

Palabras clave: didáctica, enseñanza de gramática, plurilingüismo, teorías lingüísticas.

Referencias:

Bosque, I. & Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54, 63-83.

Brøseth, H. & Nygård, M. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical linguistics*, 2(2), 129-152.

Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.

Hansejordet, I. (2009). *Grammatikken i spanskfaget*. Retrieved from <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/147934>

Harris, A. (2018). What, Why and How - The Policy, Purpose and Practice of Grammatical Terminology. *English in Education*, 52(3), 169-185.

Toresen, J. E. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen*. (Master). University of Oslo, Oslo. Retrieved from <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>

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.

Aa, L. I. (2021). Grammatikdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæringen*(4), 65-81.

La integración de la gramática en cursos basados en contenidos

Holgado Lage, A.; Moscardó Vallés, P. (Universidad de Princeton)

En los libros de texto tradicionales, se puede observar cómo la gramática se localiza en una sección diferente de los contenidos culturales, en muchas ocasiones sin conexión aparente. Sin embargo, gracias a las actuales tendencias de enseñanza basada en contenidos, es posible crear una experiencia de aprendizaje más holística en la que la gramática se encuentra interrelacionada con otros apartados, desarrollando al mismo tiempo las habilidades gramaticales y la competencia intercultural.

En concreto, nos referiremos a dos asignaturas de español que se ofrecen en nuestra institución, una de nivel intermedio y una de nivel avanzado, en las que la gramática se entrelaza con otros elementos del curso. Los materiales para estas asignaturas han sido creados en el propio departamento, por lo que no hay una dependencia de los libros de texto. En el primer caso, el

curso gira en torno a la comunidad hispana en los Estados Unidos. El segundo es un curso de fines específicos de español médico. En ambos casos, debido al nivel de los estudiantes, lógicamente es necesario incluir o revisar ciertos componentes gramaticales. Sin embargo, en lugar de simplemente añadir un apartado gramatical, se estudia qué componentes gramaticales son necesarios para desarrollar el contenido, y ambos elementos se enlazan. Por ejemplo, el uso de imperfecto y pretérito se estudia con la historia colonial de España en Norteamérica en el curso intermedio, y en el caso del curso médico, se repasan estos pasados con la narración de accidentes en la sala de emergencia.

De esta forma, los estudiantes no pierden de vista en ningún momento los relevantes temas que se están tratando en la clase, y la explotación didáctica integra la práctica de la estructura gramatical junto con el contenido y los conceptos culturales.

Palabras clave: enseñanza basada en contenidos, interrelación de gramática y contenidos, competencia intercultural, niveles intermedio y avanzado, creación de material didáctico.

¿Cómo se relaciona la reflexión metalingüística con la calidad de explicaciones científicas?

Hugo, E. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Maximiliano, M. (Universidad de La Serena)

En el marco de la escritura como una actividad de diseño y de toma de decisiones (Maun & Myhill, 2005), la reflexión metalingüística (RM), entendida como la capacidad de atender conscientemente a la lengua mediante la lengua, puede ayudar al escritor a seleccionar adecuadamente los recursos para la construcción textual (Myhill et al., 2020). En géneros disciplinares y académicos, cuya producción es compleja por sus recursos específicos, su lenguaje técnico y abstracto y sus demandas conceptuales (Grøver, et al., 2019), contar con evidencias de factores que puedan andamiar su construcción es un aspecto clave. Sin embargo, la RM se ha investigado mayoritariamente en narraciones sobre temas generales y de manera descriptiva (Fontich, 2016; Myhill & Jones, 2015). Más estudios son necesarios para comprender las características de la reflexión en contextos disciplinares y su relación con los textos que producen los estudiantes, especialmente, aquellos de niveles de escolaridad intermedia. En este estudio, mediante una rúbrica con cinco dimensiones, se caracterizaron los desempeños de 351 estudiantes de 4° grado de primaria en tareas escritas de RM (*metawriting*) y se analizó su impacto en la calidad de sus explicaciones científicas escritas simultáneamente. Las puntuaciones más altas en las tareas de RM se obtuvieron en las dimensiones del contenido de los textos y la discursiva (fases del género), los dos ámbitos más enfatizados en la instrucción. Las regresiones muestran que el desempeño en las tareas de reflexión predice la calidad de las explicaciones [$R^2 = 0,179$, $R^2 \text{ adj} = 0,173$; $F(3, 274) = 29,92$, $p < ,000$], lo que evidencia el impacto de la RM en el aprendizaje en Ciencias y la construcción del género disciplinar. Este estudio confirma que la RM es una variable que se asocia con la construcción textual en contexto disciplinar por lo que podría ser potenciada en futuras propuestas instruccionales.

Palabras clave: reflexión metalingüística, escritura disciplinar, explicaciones científicas, didáctica de la escritura.

Referencias:

Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>

Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L. & Lieven, E. (2019). Learning through language. En V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe & E. Lieven. (Eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 1–16). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Maun, I., & Myhill, D. (2005). Text as Design, Writers as Designers. *English in Education*, 39(2), 3–22.

Myhill, D. & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27(4), 839–867.

Myhill, D., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

Sintagmas nominales y su contribución a la calidad de explicaciones científicas escritas por estudiantes de 4° grado

Hugo, E. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Meneses, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Valenzuela, A. (Pontificia Universidad Católica de Chile); Acevedo, D. (Universidad Alberto Hurtado); Martínez, V. (Pontificia Universidad Católica de Chile)

La explicación científica es un género que explicita los mecanismos causales de procesos científicos, sustentándolos en evidencias (McNeill & Krajcik, 2012). Fitts et al. (2020) mostraron que los escritores precisan los participantes de los procesos verbales mediante el uso de modificadores en los sintagmas nominales (SN). Aunque se ha investigado sobre la extensión y complejidad de los SN en discursos analíticos no disciplinares (Fang et al. 2021; Ravid & Berman, 2010), se ha explorado mínimamente la contribución de los SN a la calidad de producciones escritas disciplinares desde una perspectiva micro-evolutiva. Siguiendo la propuesta de que la retórica guía la sintaxis (Nir & Berman, 2010), este estudio caracteriza los SN en explicaciones científicas escritas por 66 estudiantes de 4° grado (10 años) en cuatro momentos de dos unidades didácticas desarrolladas en una intervención para mejorar aprendizajes en ciencias a través de la enseñanza explícita de este género disciplinar. Asimismo, se analiza la contribución de los SN a la calidad de estas explicaciones. Se identificaron y clasificaron los SN en cuatro tipos, según su extensión, complejidad estructural y modificadores del núcleo nominal. Los resultados muestran un aumento de la cantidad, longitud, complejidad y diversidad de los SN

de las explicaciones según se avanzó en la intervención, pero en interacción con el tema de la unidad didáctica. Asimismo, las regresiones evidenciaron que en la unidad 1 la diversidad de SN y el uso de SN con algún modificador de carácter especificativo fueron predictores de la calidad de las explicaciones ($R^2=0.50$); mientras que para la unidad 2, estos últimos y los SN complejos contribuyeron a la calidad ($R^2=0.32$). Estos resultados enfatizan las relevantes conexiones entre sintaxis, construcción del género y trayectorias micro-evolutivas del lenguaje importantes de considerar en propuestas instruccionales que fomentan la flexibilidad retórica (Ravid & Tolchinsky, 2002) y el aprendizaje disciplinar.

Palabras clave: sintagmas nominales, explicaciones, literacidad disciplinar, lenguaje académico, flexibilidad retórica.

Referencias:

- Fang, Z., Gresser, V., Cao, P. & Zheng, J. (2021). Nominal complexities in school children's informational writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100958>
- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: the claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing*. Pearson Education.
- Nir, B. & Berman, R. A. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42(3), 744-765. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.07.006>
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2010). Developing noun phrase complexity at school age: A text-embedded cross-linguistic analysis. *First Language*, 30(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0142723709350531>
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Child Language*, 29, 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>

Tractament integrat de llengües i plurilingüisme: L'ensenyament gramatical del català, el francès i el castellà en el Sistema Educatiu Andorrà

Jiménez-Salcedo, J. (Université de Mons)

Tot i la seva condició microterritorial (Jiménez-Salcedo, Hélot i Camilleri-Grima, 2020), el Principat d'Andorra ofereix un dels contextos multilingües més rics i interessants de la catalanofonia. El Sistema Educatiu Andorrà (SEA) reflecteix aquesta diversitat mitjançant la covehiculació català-francès durant els primers anys d'escolarització, amb la introducció en secundària del castellà com a tercera llengua vehicular. Aquesta triple vehiculació fa palesa la complexitat sociolingüística, històrica i política d'Andorra, una complexitat que es reparteix entre el català –llengua pròpia–, el francès –llengua del copríncep i tradicional d'una part important de l'ensenyament– i el castellà –llengua inicial majoritària de la població andorrana–

(Jiménez-Salcedo, 2021; Jiménez-Salcedo, 2022). Aquestes tres llengües són ensenyades igualment com a llengües curriculars.

En aquest context, la pregunta de recerca que es planteja és de quina manera s'introdueix la perspectiva interlingüística en l'ensenyament de la gramàtica de les tres llengües curriculars del SEA. A partir d'un corpus constituït pels textos normatius i pels programes de llengües curriculars de les diferents etapes, s'analitzarà de quina manera es compensen els ensenyaments gramaticals entre les tres llengües, ja que les dades demolingüístiques mostren importants desequilibris entre els seus nivells de coneixement (IEA, 2019), i com s'hi integren els repertoris lingüístics de l'alumnat (Candelier, 2007; Sabatier, 2008). També es tractarà d'analitzar quin tractament integrat es fa de les llengües (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012; Ruiz Bikandi, 2006; SGLP, 2018; Troncy, 2014), tenint en compte que són tres idiomes romànics, dos dels quals són força emprats per l'alumnat en les seves interaccions quotidianes.

En última instància, l'anàlisi del corpus andorrà té un considerable abast teòric, ja que permet observar un model de planificació de l'ensenyament de la gramàtica en un context multilingüe la finalitat del qual és la formació de futurs locutors plurilingües (Coste, Moore i Zarate, 2009; Pascual, 2006).

Palabras clave: Andorra, tractament integrat, llengües curriculars, plurilingüisme, multilingüisme.

Referencias:

- Apraiz Jaio, M.V., Pérez Gómez, M. & Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'une bibliographie complémentaire*. Division des politiques linguistiques.
- IEA = Institut d'Estudis Andorrans (2019). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2018)*. Govern d'Andorra.
- Jiménez-Salcedo, J., Hélot, C. & Camilleri-Grima, A. (2020). *Small is Multilingual. Language and Identity in Micro-Territories*. Peter Lang.
- Jiménez-Salcedo, J. (2021). Pour une francophonie des communautés: multilingüisme, tradition institutionnelle et langue de l'école dans la Principauté d'Andorre. *International Journal of Francophone Studies*, 24(3), 171-206.
- Jiménez-Salcedo, J. (2022). De lengua extranjera a lengua dominante: representaciones epilingüísticas del castellano en el Principado de Andorra. *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 119-145.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana.

Ruiz Bikandi, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre les llengües. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.

Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dins D. Moore i V. Castellotti (Dir.), *La compétence plurilingue : Regards francophones* (pp. 105-126). Peter Lang.

SGLP = Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

Troncy, C. (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. PUR.

Gramática gráfica: una propuesta visual para entender el fenómeno gramatical

López Jimeno, A. M. (JOMAROLU, SL)

La comprensión, adquisición y aplicación de los mecanismos gramaticales que rigen un idioma deben hacerse de forma clara y meridiana –y cuanto antes– en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Del dominio de estos mecanismos dependerá en gran medida la capacidad del aprendiz de manejar con soltura el idioma objeto. La explicación de estos mecanismos se ha hecho siempre de forma extensa pero muy descriptiva, sin que los alumnos puedan realmente *visualizar* en qué consisten esas modificaciones, transformaciones y desplazamientos que constituyen la gramática. En esta propuesta presentamos una **Gramática Gráfica** que muestra las categorías gramaticales mediante figuras geométricas que representan unívocamente cada una de ellas, empleando también códigos de color para destacar rasgos específicos de las mismas (género, número, persona, etc.) cuando son pertinentes. En las primeras fases del aprendizaje, cuando el alumno necesita tener claro qué ocurre con las palabras en la oración, cómo se comportan los verbos y por qué, y otros cambios gramaticales, consideramos que la exposición y explicación mediante elementos visuales facilitan ese proceso. Es especialmente útil para comparar idiomas diferentes, comprobando que los mismos elementos se encuentran ordenados de forma distinta (o no) según los idiomas, pero que –en el fondo– el lenguaje subyacente es el mismo. Es también una forma clara de contrastar los mecanismos de la L2 con la L1 para que los alumnos puedan aplicar los que sean comunes, y percatarse de los que no lo son, haciendo los ajustes necesarios. Con nuestra propuesta pretendemos dotar a los docentes de un instrumento eficaz y directo para que los aprendientes de cualquier lengua puedan, de una forma común –cuasi universal–, visualizar el comportamiento de los elementos que constituyen una lengua. Este sistema lo podrán aplicar a cualquier idioma que estudien en el futuro y así desarrollar su competencia multilingüe.

Palabras clave: gramática gráfica, ilustrada, lingüística comparada, multilingüismo.

Referencias:

Baker, M. (2001). *The atoms of language. The mind's hidden rules of grammar*. Basic Books.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.

Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Third edition. Cambridge University Press.

Fernández Fernández, B. (2016). *Euskera para hispanohablantes*. EREIN.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications

Instrucción explícita y conocimiento gramatical en segundas lenguas: el caso de la alternancia aspectual de infinitivo en ruso L2

Mañas, I. (Universitat de Barcelona; Universitat Autònoma de Barcelona); Ahern, A. (Universidad Complutense de Madrid)

La investigación en enseñanza de segundas lenguas (L2) ha constatado el efecto positivo que tiene la instrucción sobre la competencia de los aprendientes (Ellis, 2008; Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). En cambio, el efecto de la enseñanza explícita sobre el conocimiento gramatical de los estudiantes parece estar condicionado por el tipo de enseñanza (McManus & Marsden, 2019) y por el fenómeno gramatical (Fernández, 2008; VanPatten et al, 2012). En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación sobre el efecto de la enseñanza explícita en las representaciones gramaticales que manejan los hablantes de ruso L2. El estudio se centra en la adquisición de la alternancia aspectual del infinitivo (perfectivo vs. imperfectivo) en construcciones modales en ruso L2 por parte de hablantes bilingües español-catalán. Los manuales generalmente ofrecen información explícita sobre combinaciones de auxiliares modales (*nado, dolzhen*) y las formas perfectivas/imperfectivas de infinitivo, cuando existen restricciones formales que marcan una clara preferencia (Rapaport, 1985; Padúcheva, 2008); en cambio, las marcas de modalidad (*mozho, nel'zja*) que aceptan la alternancia de ambas formas de infinitivo no suelen trabajarse de manera explícita en los materiales didácticos (Menlove, 1993). En este trabajo se exploran las posibles diferencias en el conocimiento gramatical de hablantes de ruso L2 sobre estas construcciones, agrupadas según el tratamiento didáctico que reciben en los manuales. Para ello, se diseñó una prueba de juicios lingüísticos y se recogieron las respuestas de estudiantes de ruso L2 de nivel intermedio-alto (n=42) y de hablantes nativos (n=40). Los resultados de los estudiantes apuntan a un fenómeno de sobregeneralización de las reglas de restricción formal a los contextos de alternancia; contextos donde la distribución de preferencias entre formas perfectivas e imperfectivas de infinitivo se diferencia de la de los hablantes nativos. En escenarios de alternancia posible, la instrucción gramatical no parece ejercer un efecto facilitador.

Palabras clave: instrucció gramatical, segundas llengües, alternancia aspectual, modalitat, rus L2.

Referències:

- Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. En B. Spolsky y F. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 437- 455). Blackwell.
- Fernández, C. (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 277-305. <https://doi.org/10.17050272263108080467>
- Menlove, D. (1993). Teaching Russian Verbal Aspect: A Survey of Materials for Proficiency-Oriented Curricula [Tesis doctoral]. State University of New York.
- McManus, K. & Marsden, E. (2019). Signatures of automaticity during practice: Explicit instruction about L1 processing routines can improve L2 grammatical processing. *Applied psycholinguistics*, 40, 205-234. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000553>
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Padúcheva, E. (2008). Russian modals *mozet* “can” and *dolzhen* “must” selecting the imperfective in negative contexts. En E. Leiss y A. Werner (Eds.), *Modality-aspect Interfaces* (pp. 197-211). John Benjamins.
- Rappaport, G. C. (1985). Aspect and modality in the contexts of negation. En M. Flier y A. Timberlake (Eds.), *The Scope of Slavic Aspect* (pp. 194-223). Columbus.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- VanPatten, B., Collopy, E. & Qualin, A. (2012). Explicit information and processing instruction with nominative and accusative case in Russian as a second language: just How important is explanation? *The Slavic and East European Journal*, 56(2), 256-276.

El tractament integrat de llengües i continguts en l'àmbit lingüístic i social. Una aproximació a la visió del professorat

Martí Climent, A.; Genís Perucho, J. (Universitat de València)

En aquesta comunicació es presenten els resultats d'una investigació sobre el tractament integrat de llengües i continguts (TILC) en l'àmbit lingüístic i social (ALS) que s'imparteix als

centres educatius valencians. Però, la necessitat d'una àrea de llengües i d'un enfocament integrat ve de temps enrere, com apunten Ferrer i Rodríguez (2010).

En el territori valencià, des del curs 2020-2021 s'ha modificat l'organització curricular del 1r curs d'ESO per treballar per àmbits, amb la finalitat de facilitar una transició adequada de l'alumnat entre l'Educació Primària i la Secundària, i en el curs 2021-2022 aquesta s'ha ampliat també a 2n d'ESO, però de manera voluntària.

Mitjançant un qüestionari en línia adreçat al professorat que ha impartit àmbits durant aquests dos cursos es pretén indagar sobre l'ensenyament de llengües i més concretament si s'hi realitza un tractament integrat de llengües i continguts (TILC), com plantejava Pascual Granell (2006) per al sistema educatiu valencià, i de quina manera (nomenclatura unitària, distribució de continguts, etc.), per exemple Martí i Garcia Vidal (en premsa) proposen programar i avaluar àmbits amb metodologies actives i recursos multimodals. Així mateix, s'ha demanat al professorat quina és la seua visió sobre la integració, si millora l'aprenentatge i els resultats de l'alumnat.

El corpus objecte d'anàlisi consta de més de 100 qüestionaris de diferents instituts del País Valencià, obtinguts durant els mesos de maig i juny de 2022 mitjançant l'aplicació web LimeSurvey.

Aquesta investigació forma part de la tesi doctoral de Josep Genís Perucho, dirigida per María José García Folgado i Alicia Martí Climent.

Paraules clau: TILC, àmbit lingüístic i social, ensenyament de llengües, ESO, enfocament integrat.

Bibliografia:

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 llengües* (pp. 29--48). Graó.

Martí Climent, A. & Garcia Vidal, P. (en premsa). *El trabajo en el ámbito lingüístico y social en 1.º de ESO*. Tirant lo Blanch.

Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana. <https://ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/el-tratamiento-de-las-lenguas-en-un-modelo-de-educacion-plurilingue-para-el-sistema-educativo-valenciano>

Resolució de 29 de maig de 2020, de la Secretaria Autonòmica d'Educació i Formació Professional, per la qual s'estableixen les directrius generals per a l'organització curricular del primer curs d'Educació Secundària Obligatoria per al curs 2020-2021. Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana. https://dogv.gva.es/datos/2020/06/03/pdf/2020_4035.pdf

¿Cómo he escrito un decálogo sobre el buen amigo? La reflexión interlingüística sobre la expresión de la obligación en catalán, español e inglés

Martí Climent, A. (Universitat de València); Abad Beltrán, V. (IES Clot del Moro)

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de aula cuyos datos se extraen de la implementación en un grupo de 3.º ESO- PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) de una secuencia didáctica de gramática (SDG) diseñada según el modelo propuesto por el proyecto Egramint.

La secuencia se organiza en tres fases. En la primera fase, los estudiantes observan las diferentes formas de expresar la obligación en las lenguas de su entorno e identifican los rasgos comunicativos que diferencian órdenes, instrucciones y recomendaciones. En la segunda fase, se desarrollan actividades de observación, manipulación, contraste de lenguas y traducción pedagógica para ayudarlos a reflexionar sobre cuestiones gramaticales y usos lingüísticos (Guasch, et al., 2008; Sánchez Cuadrado, 2019; Zayas, 2017). En la última fase, los alumnos elaboran un decálogo y un informe en el que explican las decisiones que han tomado para escribirlo.

Así pues, esta SDG se inicia en la observación de los usos lingüísticos desde una perspectiva plurilingüe para promover la reflexión interlingüística sobre las formas gramaticales que permiten expresar la obligación. La interacción oral durante la implementación de la secuencia y los textos elaborados por los alumnos evidencian que el tratamiento integrado de lenguas y el inicio del aprendizaje en la observación de los usos potencia su conciencia metalingüística (Guasch, 2008; Rodríguez Gonzalo y Durán, 2019) y ofrece recursos al docente para guiar a los aprendices en el proceso de conceptualización y de adquisición del saber gramatical.

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

Palabras clave: reflexión interlingüística, enseñanza de la gramática, Educación Secundaria, secuencia didáctica, multilingüismo.

Referencias:

- Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en el aula* (pp. 25-53). Graó.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M. & Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y M. Milian (coords.), *Miradas y*

voces. *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 197-209). Graó.

Rodríguez Gonzalo, C. & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (pp. 181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras. Centro de Lingüística.

Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuano, T. Cadierno y A. Castaeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 300-321). Routledge.

Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de a reflexión gramatical. En A. Camps y T. Ribas (coords), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 51-64). Graó.

***Y, e, ni, ¿que?* Una intrusa entre las copulativas en las aulas de enseñanza media**

Martín Gallego, C. (Universidad de Salamanca)

La historia de la secuencia “*y, e, ni, que*” se remonta, en la tradición española, a 1771, año de publicación de la primera *GRAE*. En aquel momento, el uso de *que* que se identificaba como copulativo era, en realidad, el ahora considerado completivo. Pero en las gramáticas de entonces no había *conjunciones completivas* ni *oraciones sustantivas* y, dentro del marco teórico del XVIII, “que se contemplase cierto paralelismo entre el funcionamiento de *que* y de *y* no era tan incoherente como pueda parecer” (Martín Gallego, e.p.).

Esta categorización de *que* se mantuvo en las gramáticas durante buena parte de la tradición, pero fue desterrada del grupo de las (coordinantes) copulativas (al menos) desde principios del XX: en la *GRAE-1917* ya no aparece la secuencia “*y, e, ni, que*” y *que* es descrita como nexo de oraciones subordinadas sustantivas. Más cercana en la historia, en la gramática de Alcina y Blecua (1975) las copulativas son “*y, e, ni*” y se explicita que *que* en oraciones completivas no puede considerarse coordinante. A la luz de estos datos, ¿cómo ha llegado “*y, en, ni, que*” a formar parte de ese acervo de conocimientos escolares de las últimas generaciones?

Esta propuesta tiene como objetivo trazar una panorámica de la transposición didáctica de ese contenido gramatical en el último siglo. Para ello, este trabajo se ha proyectado en dos partes: (i) por un lado, el grueso de la investigación está centrado en el análisis del tratamiento de ese “*que* copulativo-completivo” en gramáticas de referencia y en manuales escolares publicados en el s. XX; (ii) por el otro, las conclusiones extraídas a partir de esa revisión historiográfica se complementan con los resultados de encuestas realizadas a distintos grupos de informantes.

Palabras clave: *que*, conjunciones copulativas, transposición didáctica, gramática española, historia de las ideas gramaticales.

Referencias:

Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (2001[1975]). *Gramática española*. Ariel.

Martín Gallego, C. (e.p.). De *copulativa a completiva*: la codificación gramatical de la conjunción *que* en oraciones subordinadas sustantivas (1769–1917). En Y. González Plasencia e I. Molina Sangüesa (Eds.): *Enfoques actuales en investigación filológica*. Peter Lang.

Real Academia Española (1771). *Gramática de la Lengua Castellana*. Joachin de Ibarra.

Real Academia Española (1917). *Gramática de la lengua castellana*. Perlado, Páez y Compañía (sucesores de Hernando), Impresores y Libreros de la Real Academia Española.

Conocimiento sintáctico y combinatorio de la morfología derivativa en la educación secundaria

Martín Vegas, R. A. (Universidad de Salamanca); Rodríguez Muñoz, F. (Universidad de Almería)

El estudio de cómo el aprendizaje de la morfología de la lengua materna retroalimenta el desarrollo de la conciencia morfológica del hablante es un tema no evidenciado en el caso del español como lengua materna y muy interesante para la didáctica (Martín Vegas, 2022). Los libros de texto de toda la etapa de secundaria reflejan una enseñanza explícita de la morfología repetitiva, centrada en el conocimiento sintáctico y combinatorio (segmentación, clasificación de morfemas y procesos formativos de palabras) y escasamente enfocada al conocimiento relacional, que favorecería el aprendizaje léxico (Martín Vegas, 2018). Medir el impacto que los tres tipos de conocimiento morfológico tienen en el aprendizaje del léxico de los estudiantes es el primer requisito para plantear cambios procedimentales en la didáctica de la morfología. Por este motivo, en este estudio pretendemos medir de forma empírica el conocimiento sintáctico y combinatorio de la morfología con más de doscientos estudiantes de secundaria, que han realizado dos tareas basadas en las pruebas IECME de evaluación de conciencia morfológica (García y González, 2004) con pseudopalabras formadas con los diez sufijos más frecuentes del español (Almela et al., 2005). Los resultados de esta medición nos permitirán validar la tesis de Tyler y Nagy (1989) sobre el desarrollo secuencial de la conciencia morfológica derivativa y analizar la relación entre los dos tipos de conocimiento morfológico y el tiempo de instrucción recibida (los cursos escolares). El objetivo último de esta investigación es conocer hasta qué punto la enseñanza actual de la morfología afecta al desarrollo de la conciencia morfológica de los estudiantes, que es la base procedimental defendida en didáctica para entender mejor el léxico conocido, comprender el nuevo y crear formas a partir de la inferencia de reglas (Serrano-Dolader, 2018; Sánchez-Gutiérrez, 2020; Martín Vegas, en prensa).

Palabras clave: enseñanza de la morfología, conciencia morfológica, conocimiento morfológico, aprendizaje léxico.

Referencias:

Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R. & Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Universitas S.A.

- García, J. N. & González, L. (2004). Validación del IECME: producción y juicio. En F. Miras, N. Yuste y F. Valls (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: calidad educativa* (pp. 1667-1677). Universidad de Almería.
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa, *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria, *Tejuelo*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Martín Vegas, R. A. (en prensa). *Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo*. Peter Lang.
- Sánchez Gutiérrez, C. H. (2020). Morphological awareness in L2 Spanish: what is learned incidentally and what requires explicit teaching? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13. <http://doi.org/10.17345/rile13.2878>
- Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology, *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)

Enseigner la grammaire du français en valorisant le plurilinguisme : portrait de pratiques déclarées d'enseignants du Québec et de l'Ontario (Canada)

Maynard, C. (Université Laval); Joël Thibeault (Université d'Ottawa)

La grammaire française est traditionnellement enseignée dans une perspective monolingue, c'est-à-dire que le français est la seule langue à être mobilisée. Toutefois, dans un contexte où les écoles accueillent un nombre grandissant d'élèves aux répertoires linguistiques pluriels, les didacticiens s'intéressent de plus en plus à des pratiques d'enseignement grammatical valorisant le plurilinguisme de ces élèves (de Pietro, 2006 ; Maynard, Armand et Brissaud, 2020 ; Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Alors qu'aucune étude ne rapporte les pratiques plurilingues d'enseignement grammatical véritablement mises en œuvre dans les classes, la présente recherche vise à décrire les pratiques déclarées d'enseignants du français du Québec et de l'Ontario (Canada) qui mettent à profit la diversité linguistique aux moments d'enseigner la grammaire.

Pour atteindre cet objectif, les 23 enseignants recrutés ont participé à un entretien individuel virtuel visant à documenter comment ils tiennent compte de la diversité linguistique en enseignant la grammaire française. Les verbatims de ces entrevues ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), ce qui a entre autres permis de faire ressortir

onze pratiques d'enseignement plurilingues, dont la mise en œuvre est appuyée par le recours à sept ressources plurilingues différentes.

Dans cette présentation, nous montrerons comment se déploient les deux pratiques utilisées par le plus grand nombre d'enseignants : enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues et inviter les apprenants à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire. Nous illustrerons aussi comment sont utilisées les deux ressources les plus récurrentes dans nos données, qui prennent la forme de ressources métalinguistiques et de textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français. Ainsi serons-nous en mesure de mettre en lumière des pratiques d'enseignement grammatical inspirantes qui s'ancrent dans les réalités plurilingues des écoles contemporaines.

Mots clés : pratiques d'enseignement plurilingues ; ressources plurilingues ; grammaire française ; pratiques déclarées

Explicaciones gramaticales desde un enfoque funcional en la formación inicial docente

Meneses, A.; Hugo, E.; Arriagada, S. (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Investigaciones recientes demuestran la contribución del conocimiento gramatical a la comprensión y producción de géneros discursivos escolares (Van Rijt et al., 2022). Durante la formación inicial, los profesores no solo aprenden conocimientos disciplinares, sino también conocimientos pedagógicos y prácticos especializados que les permiten tomar decisiones didácticas para la enseñanza de la gramática. Sin embargo, los profesores en formación no han desarrollado un aprendizaje del contenido gramatical lo suficientemente profundo, ni mucho menos alcanzan un dominio pedagógico adecuado que les permita avanzar hacia la promoción del aprendizaje de una gramática funcional (Hudson, 2004; Jones et al., 2013; Myhill et al., 2013). Una de las prácticas esenciales –prácticas generativas– que los docentes utilizan para que los estudiantes aprendan determinados conceptos gramaticales es la explicación pedagógica. Pocos estudios se han realizado sobre cómo enseñar a futuros docentes a aprender a construir explicaciones gramaticales para desarrollar un conocimiento lingüístico y metalingüístico en los escolares. Este estudio examina una secuencia de aprendizaje diseñada e implementada para que docentes en formación aprendan a construir explicaciones pedagógicas desde el marco de una gramática funcional, específicamente, para la enseñanza de la categoría “adjetivo”. Se analizan las decisiones pedagógicas y los avances en el conocimiento en las habilidades de explicación y reflexión sobre la puesta en acto de esta práctica generativa. Este estudio presenta implicaciones para la formación inicial docente y la didáctica de la gramática desde un enfoque funcional con una propuesta concreta de enseñanza y aprendizaje de un recurso gramatical.

Palabras clave: gramática funcional, adjetivo, explicación pedagógica, práctica esencial, didáctica.

Referencias:

- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Jones, S. M., Myhill, D. & Bailey, T.C. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- van Rijt, J., Myhill, D., De Maeyer, S., & Coppens, P. A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PloS one*, 17(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123>

Pragmática y gramática: ¿amistad pasajera o duradera?

Merino, A. (Princeton University)

En este trabajo reflexiono acerca de la relación entre la gramática y la pragmática y el aprendizaje de ELE a través de corpus orales. Por mucho tiempo, la pragmática-gramática como disciplinas se vieron como dos extremos irreconciliables. Sin embargo, las últimas tendencias proponen una relación de complementariedad en que las formas no se interpretan sino como vehículos de comunicación dentro de un contexto de situación. De hecho, en la comunicación, pragmática y gramática no pueden verse como disciplinas antagónicas sino como intrínsecamente conectadas, con aplicaciones didácticas concretas. Desde la perspectiva lingüística sistémico-funcional (LSF) que tiene en cuenta la forma, el significado y el uso (conceptos emparentados con los de sintaxis, semántica y pragmática), propongo una nueva mirada al diseño de materiales mediante la fusión de la pragmática, la LSF y los corpus de lengua hablada, dada la importancia del input y del uso real de la lengua como factores clave para la adquisición de la gramática. Sostengo que la dificultad de su aprendizaje, en definitiva, no viene solo de la gramática misma, sino de las operaciones cognitivas involucradas en la interpretación de las formas gramaticales en los distintos contextos en que aparecen. Así, a partir de datos auténticos provenientes de un corpus oral de hablantes de español como primera y segunda lengua, se expone al aprendiz a las diferentes funciones que un mismo exponente lingüístico puede tener dependiendo del contexto. Presento actividades didácticas para explotar algunas formas (ej. el uso de verbos modales, el imperfecto y el subjuntivo), en el ámbito de la oralidad y la inmediatez. A través de tareas de concientización, análisis metapragmático y producción, se fomenta la relación de complementariedad gramática-pragmática desde los comienzos de la enseñanza aprendizaje para lograr desde muy temprano la competencia pragmalingüística y sociopragmática de L2.

Palabras clave: Lingüística Funcional Sistémica (LFS). Pragmática L2. Gramática. Corpus. Contexto.

Bibliografía:

- Bachelor, J. (2015). Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación 26(47)* 7-26.
- Eggins, S., & Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Halliday, Michael A.K. (1975). Estructura y función del lenguaje, en John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Alianza Editorial.
- Hasan, R. (2012). A view of pragmatics in a social semiotic perspective. *Linguistics and Human Sciences, 5*, 251-279.
- Llinares, A. (2013). Systemic functional approaches to second language acquisition in school settings. In M. García Mayo, M. Gutiérrez Mangado, & M. Martínez-Adrián (Eds.), *Approaches to second language acquisition* (pp. 29-48). John Benjamins.
- Ryshina-Pankova, M. (2019) Systemic Functional Linguistics and L2 Pragmatics. In Taguchi, N. (ed.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Routledge.

Perspectivas de alumnos practicantes de español sobre uso de una tercera lengua (L3): Una alternativa

Montes Hernández, A. L.; Lengeling Kimberley, M. M. (Universidad de Guanajuato)

En nuestra universidad, para los alumnos-practicantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en México, cumplen entre los requisitos para la realización de las prácticas, ser observados por un profesor con experiencia. Durante estas observaciones, se encontró un fenómeno peculiar que algunos alumnos utilizaron otra lengua que no era la lengua meta (español), ni la lengua materna (L1) de los alumnos en sus clases de español. Es decir, los alumnos-practicantes usaron una tercera lengua (L3), para la enseñanza de la gramática y léxico. Basado en esto, el objetivo de esta investigación fue explorar el uso de L3 como estrategia. Existe bastante literatura del uso de la L1 en la enseñanza de una lengua extranjera (Anton y DiCamilla, 1998; Atkinson, 1993; Brooks-Lewis, 2009; Cook, 2001; Duff, 2002), pero falta información sobre el uso de una tercera lengua. Como profesores tenemos una variedad de técnicas o estrategias a nuestra disposición en el salón. De esta variedad decidimos cuál debemos usar para resolver un problema, atender a nuestros alumnos, lograr un objetivo, o facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fernández López (2008) señala que las

estrategias son utilizadas en el proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Esta investigación cualitativa explora el uso de L3 en el salón de ocho alumnos-practicantes de español utilizando dos técnicas: cuestionarios y entrevistas. Los participantes proporcionaron datos respecto al uso de la L3, como la explicación de gramática y léxico, un diagnóstico del profesor para su uso, economizar tiempo, el nivel de enseñanza, predominio de la L3, entre otros. Es evidente que el profesor no integra dentro de su planeación el uso de la L3, por el contrario, surge de manera espontánea, utilizando la L3 como estrategia de aprendizaje de sus estudiantes, y una alternativa para los alumnos

Palabras clave: uso de L3, la gramática, el léxico, estrategias, clase de español.

Referencias:

- Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 4(3), 414-342.
- Atkinson, D. (1993). Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, 8, 2-5.
- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-429. DOI: 10.3138/cmlr.57.3.402
- Duff, P. A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322. DOI:10.1093/APPLIN/23.3.289
- Fernández López, S. (2008). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Ed.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera* (pp. 411-433). Sociedad General Española de Librerías.

Effet d'une séquence didactique en français, langue d'enseignement, pour améliorer la compétence en syntaxe et ponctuation d'élèves de divers profils linguistiques

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Arseneau, R., Giguère, M.H. (Université du Québec À Montréal)

Dans plusieurs pays, de nombreux élèves issus de l'immigration se trouvent scolarisés dans une langue autre que leur langue première. Au Québec, pour ces élèves scolarisés en français, l'apprentissage de l'écrit s'en trouve affecté comme le montrent Morris et Labelle (2008) et Dezutter *et al.* (2021). Pourtant, la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation (SP) à l'écrit constitue aussi un défi pour les élèves unilingues à tous les niveaux scolaires (Boivin et

Pinsonneault; 2018). Cette problématique rend d'autant plus importante la nécessité de développer des dispositifs didactiques en SP qui bénéficient à tous profils d'élèves et d'en vérifier l'efficacité.

Dans une étude quasi expérimentale réalisée en milieu défavorisé chez des élèves de 10 à 13 ans, dont plusieurs issus de l'immigration, une séquence didactique incluant trois dispositifs didactiques en SP a été élaborée (Nadeau *et al.*, 2020a). Le caractère innovant de ces dispositifs tient principalement :

- à l'importance accordée aux discussions métalinguistiques (Myhill et Newman, 2016);
- à l'usage systématique des manipulations syntaxiques et d'un métalangage précis (Fisher et Nadeau, 2014) comme support au raisonnement grammatical, afin de développer un savoir grammatical explicite (Nadeau et Fisher, 2011).

Pour mesurer l'effet de la séquence sur la complexité syntaxique des élèves et leur capacité à segmenter correctement les phrases qu'ils écrivent, des textes narratifs et descriptifs ont été recueillis avant et après l'expérimentation dans 11 classes expérimentales et 6 classes contrôle. Les résultats montrent un effet positif de la séquence (statistiquement significatif) sur la maîtrise de plusieurs règles de ponctuation ainsi qu'une augmentation de plusieurs indices de complexité syntaxique (Nadeau *et al.*, 2020b). Dans cette communication, les résultats de l'expérimentation seront examinés plus finement en tenant compte, chez les élèves, du degré d'usage du français en dehors de l'école afin de vérifier à quel point l'intervention profite à tous.

Mots clés: étude quasi expérimentale, enseignement de la syntaxe-ponctuation, écriture, profils linguistiques des élèves.

Références :

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.

<https://doi.org/10.7202/1050810ar> Dezutter, O., Haigh, C., Man Chu Lau, S., Parent, V., Thomas, L., Debeurme, G. & Blaser, C. (2021). *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/12/03_rapport-de-recherche-scientifique_2018_lc_210983_dezutter.pdf

Fisher, C. & Nadeau, M. (2014) Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire, *Repères*, 49, 169-191.

Morris, L. & Labelle, M. (2008). *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones*. Rapport de recherche FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_morrisl_rapport-2008_criteres-devaluation-linguistique-eleves-allophones.pdf

- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., & Fisher, C. (2020a). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Nadeau, M., Giguère, M.-H., & Fisher, C. (2020b). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/rapport_marie.nadeau_2016-2017.pdf

Using metalinguistic modelling to bridge learning about text models and individual writing

Newman, R. (University of Exeter, UK)

This paper reports findings from the initial phases of a 3 year ESRC funded project which aims to explore the role of 'metatalk' – talk *about* writing – in supporting the development of metalinguistic understanding. Evidence points to the particular potential of high quality metalinguistic talk – or '*metatalk*' – in writing instruction, and its capacity to open up students' thinking about linguistic choice and effect (Myhill & Newman, 2016, 2019). This research also suggests that the quality of metatalk experienced by students is variable and influenced by teachers' subject knowledge confidence; it also draws attention to the particular complexities of this type of talk, and the need for teachers to 'orchestrate' different forms of metatalk in order to develop understandings cumulatively in lessons (Myhill, Newman & Watson, 2019; Newman & Watson, 2020). Working with 7 teachers in the South West of England, this ESRC funded study continues to investigate and develop pedagogical approaches which promote effective metalinguistic talk, including the particular use of text models for developing metalinguistic understanding, and as a subsequent springboard for learners' individual writing. However, data analysis indicates that transferring learning from text models to individual writing is a complex and challenging process. Drawing on qualitative data, this paper will illustrate how metalinguistic modelling – when teachers verbalise metalinguistic decision-making whilst writing – has been utilised by participating teachers as a pedagogical strategy which may bridge learning about text models and individual writing. This paper, and the findings arising from the wider project, contribute to understandings of transfer in the development of metalinguistic understanding and writing.

Key words: metalinguistic, metatalk, modelling, text models, qualitative

Pedagogical Construction Grammar: The case of English Light Verb Constructions

Pakzadian, M. (Alexander von Humboldt Post-doctoral researcher at Friedrich–Alexander University Erlangen–Nürnberg)

For the last two decades, the concept of constructions has been playing a growing major role in theories of language acquisition and language use. Fillmore, Kay and O'Conner (1988) were the first linguists who developed constructionist approaches; and further Goldberg (1995, 1996, 2006, 2019) paved the way for this alternative constructivist view on grammar. So far, Construction Grammar has become a widely accepted descriptive and processing model that is based on a large body of scientific research (e.g., De Knop & Gilquin, 2016; Herbst, Schmid, & Faulhaber, 2014; Herbst, 2016; Stefanowitsch, 2011). However, the keen interest of Construction Grammar research in first language acquisition and language use is not yet fully mirrored in the field of foreign language acquisition. It is only recently that linguists have addressed whether second/foreign language learners' linguistic competence depends on constructions as well. Accordingly, it is not surprising that there has been only very little interest in the application of Construction Grammar in second/foreign language teaching and teacher education. If Construction Grammar is widely recognized in the branch of first language acquisition, it is also indispensable to transfer this concept to second/foreign language acquisition and teaching to design suitable teaching materials and methods. Thus, this research is supposed to advocate Pedagogical Construction Grammar in teaching English as a foreign language by focusing on English Light Verb Constructions (LVCs) and their semantic alternates. In this study, I suggest a proposal in Construction Grammar to explain syntactic and semantic properties of LVCs with the focus on Goldbergian argument structure. In tandem, I apply principles of Pedagogical Construction Grammar to teach English LVCs in the classroom.

Key words: Cognitive Linguistics, English Light Verb Constructions, Foreign Language Pedagogy, Pedagogical Construction Grammar, Syntax.

References:

- De Knop, S. & Gilquin, G. (2016). *Applied construction grammar*. De Gruyter Mouton.
- Fillmore, C. J., Kay, P. & O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language*, 64, 501-538.
- Goldberg, A.E., (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago University Press.
- Goldberg, A. E. (1996). Words by default: Optimizing constraints and the Persian complex predicate. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 22(1), 132-146.
- Goldberg, A.E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Goldberg, A.E. (2019). *Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions*. Princeton University Press.

Herbst, T., Schmid, H.J. & Faulhaber, S. (Eds.) (2014). *Constructions-collocations-patterns*. De Gruyter Mouton.

Herbst, T. (2016). Foreign language learning is construction learning: Principles of pedagogic construction grammar. In S. De Knop & G. Gilquin (Eds.), *Applied construction grammar* (pp. 21-52). De Gruyter Mouton.

Stefanowitsch, A., (2011). Keine Grammatik ohne Konstruktionen: Ein logisch-ökonomisches Argument für die Konstruktionsgrammatik. In A. Holler & K. Proost (Eds.), *Sprachliches wissen zwischen lexikon und grammatik* (pp. 37-70). Mouton de Gruyter.

La enseñanza de la gramática española en la educación obligatoria en la URSS (el caso de Presente de Subjuntivo)

Panchenko, Y. (Universitat de València)

Este trabajo tiene por objetivo la investigación de la evolución de la enseñanza de la gramática de español en la escuela de formación obligatoria soviética. Mediante el análisis de la evolución de la enseñanza de Presente de Subjuntivo, se ha pretendido descubrir tendencias generales en la evolución de la enseñanza de la gramática de español en la escuela obligatoria en la URSS.

El método de la investigación es la investigación de documentos (Bowen, 2009; Scott & Marshall, 2015), que son los manuales de español de la escuela obligatoria y libros de profesor correspondientes publicados en la URSS. Ha sido encontrado que durante todo el período de la existencia de la URSS habían sido publicadas 3 series principales de manuales de español para la escuela obligatoria: en los años 1950, en los años 1960-1970 y a finales de los años 1980. En cada de estas series de manuales se reflejaban los objetivos de la enseñanza de gramática relevantes para cada período y métodos correspondientes de enseñanza de gramática.

De acuerdo con el objetivo de la investigación han sido estudiadas formas de introducir y explicar Presente de Subjuntivo, tipos de ejercicios y actividades propuestos en los manuales, así como recomendaciones metodológicas adicionales indicadas en los libros de profesor, en el caso de que estos últimos hubieran sido publicados.

Se ha revelado que a lo largo de la etapa soviética en la enseñanza de la gramática española se desarrollaron tendencias desde el enfoque puramente tradicional hacia el enfoque comunicativo, lo que correspondía en general a la dirección magistral en desarrollo de la enseñanza de idiomas extranjeros en la URSS (Miroliubov, 2002). Sin embargo, algunos elementos del enfoque tradicional resultaron presentes incluso a finales de la época soviética, lo que justifica que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la gramática española todavía no se había arraigado.

Palabras clave: gramática de español, sistema de educación soviético, escuela obligatoria, enseñanza de gramática, enfoque comunicativo.

Bibliografía:

- Belousova, V. (1996). Algunos datos de la historia de la enseñanza del español en Rusia. *Boletín de ASELE*, 14, 21-25.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2).
- Miroliubov, A. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Инфра-М. (Historia de la didáctica de lenguas extranjeras rusa. Moscú: Infra-M).
- Moyseenko, L. & Románov, Y. (2007). Historia del hispanismo ruso: orígenes y perspectivas. *Paralelo 50*(4), 86-89.
- Scott, J. & Marshall, G. (2015). *Dictionary of Sociology*. Oxford University Press.
- Suárez García, J. (1997). Los manuales para la enseñanza de español en Rusia. *Cuadernos Cervantes*, 13, 43-46.

Dialect awareness and the Hungarian education policy: Lessons learned from a study of dialect speakers' attitudes

Parapatics, A. (University of Pannonia Institute of Hungarian and Applied Linguistics)

The paper presents an ongoing project that explores language attitudes of Hungarian village people towards (their) dialect(s), and the findings are compared both to similar studies among other native speakers of Hungarian and to the regulations of the National Curriculum. The project, funded by the Hungarian Academy of Sciences, analyses a large number of data that was recorded at dozens of data collection sites in the Hungarian language area. Near 600 participants (villagers) were asked about sociolinguistic issues such as: Do you speak dialects here in this town? Do they speak better here than in the neighboring settlements? Have you ever been mocked because of your dialect speech? Do you think there are places where Hungarian is spoken ugly? The preliminary results show that the participants, who have lower level of education in general, have more tolerant attitudes towards the regional diversity of Hungarian than more educated subjects of other research who learned about linguistic variability in school but only superficially. The comparison of these findings raises an important lesson to learn from the villagers. As dialect speakers, they take regional diversity as a natural feature of the language. Generally, they do not judge or mock other Hungarian dialects and their speakers as they do not want to be judged vice versa. Without studying about it systematically, they are aware of the fact that a particular dialect feature that may sound uncommon for them is natural for the speakers of other regions. Meanwhile, many high educated speakers, who only learned about dialects in theory and do not have any living experiences, represent prescriptive and standard based attitudes. The paper presents the main results of the studies mentioned and draw up their consequences concerning present-day Hungarian education strategy that raises a possible direction of its reformation.

Key words: dialect, dialect awareness, language attitudes, mother tongue education, sociolinguistics.

References:

- Hazen, K. (2001). An introductory investigation into bidialectism. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 7(3), 85-99.
- Kiss, J. (2001). Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás [Applied dialectology: Regional dialects and mother tongue education]. In J. Kiss (Eds.), *Magyar dialektológia* [Hungarian Dialectology] (pp. 145-156). Osiris Kiadó.
- Kiss, J. (2006). Egy új magyar nemzeti nyelvatlasz szükséges voltáról [On why a new Hungarian linguistic atlas is necessary]. *Magyar Nyelv*, 112(2), 129-142.
- Kiss, J. (2017). A nyelvjárások [Regional dialects]. In G. Tolcsvai Nagy (Eds.), *A magyar nyelv jelene és jövője* [The present and the future of Hungarian] (pp. 199-221). Gondolat Kiadó.
- Myhill, D., Jones, S. M., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical subject knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- NGAHD = New General Atlas of Hungarian Dialects. Project by the Geolinguistic Research Group. Funded by the Hungarian Academy of Sciences and Eötvös Loránd University. <http://umnya.elte.hu> (27. 04. 2022.)
- Parapatics, A. (2020a). *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok* [The regionality of Hungarian and the public education. Facts, problems, and recommendations]. Tinta Könyvkiadó.
- Parapatics, A. (2020b). On Dialect Awareness in the Middle Transdanubian Region of Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 20(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.002>
- Purschke, C. (2011). *Regionalsprache Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik*. Franz Steiner.
- Vangsnes, O. A., Söderlund, G. B. W., & Blekesaune, M. (2017). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346-361. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>

Las recetas de cocina en el aula de lengua: reflexión interlingüística sobre la expresión de la obligación

Pérez Giménez, M. (Universitat de València)

En esta comunicación se presenta una secuencia didáctica para 1.º de la ESO que persigue un doble objetivo: crear un libro de recetas y explicar en un informe final por qué se han seleccionado determinadas formas lingüísticas en función de la situación retórica planificada;

analizar las diferencias de uso que aportan las formas verbales de infinitivo, imperativo y presente de mandato en la expresión de la obligación y comparar estos usos en español con los que se dan en inglés y en valenciano.

La secuencia está diseñada en tres fases. En la primera, se observan los usos y las formas de la obligación en las lenguas del entorno del alumnado. En la segunda, se desarrollan actividades en su L1 a partir de la observación de las diferentes formas verbales empleadas en una receta en situaciones comunicativas diversas. A continuación, se aborda la reflexión interlingüística en valenciano y en inglés a partir de actividades de identificación, de contraste y de traducción pedagógica (Guasch, et al., 2008; Zayas, 2017; Sánchez Cuadrado, 2019). En la última fase, elaboran una receta de cocina y explican qué formas han seleccionado y por qué han llevado a cabo esa selección.

El contenido gramatical explícito que se trabaja se ha seleccionado con el objetivo de que el alumnado focalice la atención en los aspectos relevantes para este propósito comunicativo (Rodríguez Gonzalo, 2012) y reflexione sobre los diferentes significados que las formas aportan a una determinada situación (Ellis, 2016).

Las actividades están articuladas como un proceso que se desarrolla en el aula y que potencia la interacción oral. El diálogo creado en el aula a partir de la observación de los usos y las actividades de manipulación y contraste activa la reflexión gramatical y ofrece al docente vías para guiar al alumnado en la adquisición de estos saberes.

Palabras clave: gramática, enseñanza de la lengua primera, enseñanza de una segunda lengua, reflexión interlingüística, interacción oral.

Referencias bibliográficas

- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- Guasch, O., Camps, A., Milian, M, & Ribas, T. (2008). El aprendizaje metalingüístico de los estudiantes: el aprendizaje de la gramática. En Camps, A y Milian, M. (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 197-209). Graó.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/f9rm>
- Sánchez Cuadrado, A. (2019). Foco en la forma y traducción pedagógica en español LE/L2. En Ibarretxe-Antuano, I, Cadierno, T. y Castaeda Castro, A. (Eds.) *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 300-321). Routledge.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de reflexión gramatical. En Camps, A. y Ribas, T. (Coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 51-64). Octaedro.

El papel de la interacción oral en la enseñanza de la gramática: análisis de secuencias didácticas implementadas

Pérez Giménez, M. (Universitat de València)

Este trabajo forma parte del proyecto PID2019-105298RB-I00. *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)*, dirigido por Carmen Rodríguez Gonzalo. Dicha gramática escolar pretende ser un instrumento de formación docente y de intervención en aula para enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas de forma que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno.

En el seno del proyecto, se han diseñado dispositivos de enseñanza/aprendizaje de la lengua de carácter interlingüístico, secuencias didácticas de gramática (SDG), para Educación Primaria y Secundaria. En ellas, se trabaja contenido gramatical explícito seleccionado con el objetivo de que el alumnado focalice la atención en los aspectos relevantes para un determinado propósito comunicativo (Rodríguez Gonzalo, 2012) y reflexione sobre los diferentes significados que las formas aportan a una determinada situación (Ellis, 2016). En la fase actual del proyecto, se está llevando a cabo su implementación en las aulas; en ese proceso, consideramos que el papel de la interacción oral, ya sea entre el profesorado y el alumnado, ya entre el propio alumnado, parece constituir un mecanismo básico para hacer emerger reflexiones sobre la idoneidad de una forma lingüística de acuerdo con el propósito comunicativo y la propia situación, mediante la “educación dialógica” (Wegerif, 2013; Mercer, 1997; Milian y Ribas, 2016), que promueve la construcción del saber a partir del diálogo y del uso de “habla exploratoria” (Fontich, 2011).

Pues bien, en esta comunicación mostraremos los resultados de una investigación en curso sobre el papel que ejerce la interacción oral en la implementación de las SDG en las aulas. Para ello nos servimos de los datos que ofrecen las grabaciones de aula así como de entrevistas realizadas al profesorado.

Palabras clave: gramática, interacción oral, enseñanza de la lengua primera, enseñanza de una segunda lengua, reflexión interlingüística.

Referencias:

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.

Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratoria. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 54, 68-75.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.

Milian, M. & Ribas, T. (2016). Hablar para aprender. En Palou, J. y Fons, M. (coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria* (pp. 27-39). Síntesis.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/f9rm>

Wegerif (2013). *Dialogic: education for the internet age*. Routledge.

Corpus linguistics and contrastive analysis in teaching the grammar of a foreign language: is it useful? A course proposal

Pittaluga, R.; Petrusevich V. (Saint Petersburg State University)

Can learners studying a foreign language which is typologically different from their mother tongue benefit from contrastive analysis based on corpora?

Our course proposal was tested on a small group of Russian adults (5 students) studying Italian as a foreign language in a Russian language centre. Our group was rather heterogeneous: apart from having completed the B2 level in Italian, every student had a different linguistic background. As stated in the CEFR, though, B2 students show 'a relatively high degree of grammatical control'.

We designed a course where we analysed how different pragmatic and grammatical functions may be expressed in Italian: how to express doubts, causes, conditions, goals, consequences and how to use marked structures to emphasise our thoughts. In the first part of the lesson we elicited students' knowledge of the topic and then followed up with some further theoretical explanations. After this we presented the students with some excerpts from 19th and 20th century texts in the Italian-Russian and Russian-Italian parallel corpus. The excerpts were chosen to highlight the ways in which the two languages carry out the same functions. We investigated 1) the cases where the morphosyntactic structures of Russian and Italian diverge; and 2) the translational strategies we have to consider when switching from Russian into Italian. In comparing and translating short paragraphs, we also showed the students the crucial role of linguistic interference which can be a tool rather than a hindrance.

Contrastive analysis based on corpora helps to bring to light the similarities that can produce positive transfers and the differences that can potentially be the cause of negative transfers. This methodological approach could be applied to different languages. Further research could be conducted in this field in order to assess its efficiency.

Keywords: corpus linguistics, parallel corpus, teaching grammar, linguistic interference.

Bibliography:

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Duso, E. M. (2018). "il mal gusto di grammatica": come fare grammatica senza disgustare gli studenti internazionali. *Italiano LinguaDue*, 10(2), 99-121.

- Gries, S. T. (2009). What is corpus linguistics? *Language and linguistics compass*, 3(5), 1225-1241.
- Klushin P.V. (2021) Ispol'zovanie yazykovykh korpusov pri sopostavitel'nom izuchenii leksiki ital'yanskogo i russkogo yazykov. (Usage of linguistic corpora when studying vocabulary of Italian and Russian languages) *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. Filologicheskie nauki*, 1(2), 9-14.
- Nazional'nyj korpus russkogo yazyka*. (The Russian National Corpus) 2003 – 2021. <http://ruscorpora.ru>
- Nosedà, V. (2018). La corpus revolution russa e il corpus parallelo italiano-russo: storia, criteri di compilazione e usi. *L'analisi linguistica e letteraria*, 26(2), 17-17.
- Proekt korpusnogo opisanija russkoj grammatiki*. (The project of corpus description of Russian grammar). <http://rusgram.ru>
- Plungyan, V.A. (2005). *Zachem nuzhen Nazional'nyj korpus russkogo yazyka? Neformal'noe vvedenie/ Sait Nazional'nogo korpusa russkogo yazyka*. (Why do we need the Russian National Corpus? Informal introduction). www.ruscorpora.ru
- Sichinava, D. V. (2015). Parallel'nye teksty v sostave Nazional'nogo korpusa russkogo yazyka: novye napravlenija razvitija i resul'taty. (Parallel texts in the Russian National Corpus: new developments and results). *Trudy Instituta russkogo yazyka im. VV Vinogradova*, 6, 194-235.
- Straniero Sergio, F. (2008). *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*. Aracne.
- Troncarelli, D. & La Grassa, M. (2017). *Grammatica Avanzata: esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività: quadro europeo di riferimento B2+/C2*. Edilingua.

La gramática como objeto de enseñanza: Una reconstrucción sobre los *beliefs* de los estudiantes de profesorado en Alemania

Plötner, K. (Universidad de Potsdam)

El debate sobre la gramática, su adquisición y enseñanza en la clase de lenguas extranjeras se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo de teorías relativas al aprendizaje de idiomas y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Dicho debate ha sido un tema central de la didáctica de las lenguas extranjeras desde hace ya algunas décadas (p. ej. Bleyl 1995 y 1999, Düwell 2000, Thornbury 2005, Raabe 2007, Segermann 2007, Bredel 2013, Plötner 2017, Henk 2019). El presente estudio analiza la 'gramática' como objeto de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes de profesorado de habla alemana. Se investigará si existen metas objetivas y subjetivas asociadas a la adquisición de la 'gramática', y de ser así, cuáles. Para ello se reconstruirá el rol subjetivamente experimentado de la 'gramática' a lo largo de la adquisición de la lengua en el contexto institucional y se contrastarán las valoraciones

didácticas sobre la importancia de la competencia gramatical con otras competencias, incluidas las competencias funcionales-comunicativas. Además de abordar un tema central pero poco investigado empíricamente concerniente a la didáctica de las lenguas extranjeras e igualmente relativo a los “messy construct[s]” (construcciones confusas) (Pajares 1992, título) sobre los *beliefs* y las teorías subjetivas (*Subjektive Theorien*, cf. Groeben & Scheele 2010), el presente estudio proporciona una contribución investigativa para la formación del profesorado universitario.

La muestra está compuesta por 42 estudiantes nacidos después del 31 de diciembre de 1989, los cuales adquirieron español como lengua extranjera en el contexto educativo alemán. El estudio incluye una recolección de datos basados en un cuestionario parcialmente estandarizado y en entrevistas seleccionadas con preguntas guías. Los datos cuantitativos y cualitativos serán analizados por SPSS y MAXQDA.

Referencias:

- Bleyhl, Werner (1999). *J'accuse!* Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache. Ein solcher Fremdsprachenunterricht bewirkt - kontraproduktiv - die kulturelle Verarmung Europas. *Französisch heute* 30(3), 252–263.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Schöningh, UTB.
- Düwell, Henning (2000). Grammatik und Motivation. In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 27–54). AKS-Verlag Bochum.
- Groeben, Norbert & Brigitte Scheele (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). VS.
- Henk, Katrin (2019). *Strukturerwerb im Französischunterricht. Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Empirische Pädagogik e.V.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct". *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307–332.
- Plötner, Kathleen (2017). Zwischen Vokabeln, Verbgrammatik und Frustration im FSU. Zur Situation des Spanisch- und Französischunterrichts an Berliner Gymnasien. In Christoph Bürgel & Daniel Reimann (Hrsg.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung)* (S. 215–239). Narr.
- Raabe, Horst (2007). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6(1), 22–26.

Segermann, Krista (2007): Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 46, 29–58.

Thornbury, Scott (2005): *Uncovering Grammar*. 10. Macmillan Heinemann.

Valores pragmáticos del condicional simple en el español rioplatense: análisis de una secuencia didáctica para la educación secundaria

Poggio, A. (Universidad de Buenos Aires - UNIPE); Funes, M. S. (Universidad de Buenos Aires - CONICET)

Esta ponencia tiene como objetivo mostrar algunas propuestas didácticas para la enseñanza del Condicional Simple (CS) en el nivel secundario basadas en el método descendente (Voloshinov, 1929; Bronckart, 2004). Este método, en consonancia con los aportes de la Gramática Emergente (Hopper, 1988), sostiene que es el texto el que nos indica qué aspectos de la gramática conviene abordar desde la enseñanza de la lengua. Los fenómenos gramaticales se enseñan de acuerdo con su función discursiva.

Tomando en cuenta esta premisa, en Funes y Poggio (2018) se estableció que el valor prototípico del CS en el género narrativo es su valor aspectual (no terminativo) (“Seguramente, ese horrible Juanjo iba a devorar las cocadas. Y los pedacitos de merengue *quedarían* pegados en los costados de su boca”), que, combinado con funciones discursivas, puede dar lugar a significados como la hipótesis o la aserción. Poggio (2019) corrobora estos resultados en un corpus de textos periodísticos. Allí, postula que los significados de CS se organizan en un continuum de usos en relación al grado de aserción. En el polo de lo [-asertivo] tendríamos hipótesis con baja posibilidad de realización (“Si se quisiera encarar el tema de la pobreza con decidida voluntad política, *cabría* entonces imprimir un mayor esfuerzo en mitigar desigualdades”); mientras que en el polo [+asertivo] podemos ubicar hipótesis con modalidad negativa, que implican la idea de ‘en ningún escenario posible’ (“Nunca *votaría* a Macri”).

Proponemos la hipótesis de que la enseñanza del CS en el español rioplatense debe partir del valor prototípico aspectual. A partir de allí, podremos trabajar el amplio abanico de significados que presenta el CS en nuestra variedad, incluyendo (a nivel comprensivo) significados menos frecuentes, como el pospretérito.

Para corroborar esta hipótesis, se presentarán los resultados de una secuencia didáctica para la enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria.

Palabras clave: condicional simple, prototipo, valores pragmáticos, enseñanza de la lengua, escuela secundaria.

Referencias:

Bronckart, J. P. [1996] (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Corvalán, C. S. (1987). La narración oral española. En *Lingüística del texto* (pp. 265-292). Arco Libros.

Funes, M.S. y A. Poggio (2018). Los tiempos de la narración: análisis de las formas verbales en cuentos breves desde la Teoría de los Prototipos. Póster presentado en *XI Congreso Internacional AELCO*. 17-19 de octubre de 2018. Universidad de Córdoba.

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (pp. 117-134). Norwood.

Voloshinov, V. (1992[1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza

La integració dels continguts lingüísticotextuals en les propostes d'expressió escrita de manuals escolars en llengua catalana i castellana de CM i CS d'Educació Primària

Puntí Jubany, M.T. (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

No es pot obviar el paper dels recursos i dels materials educatius en la formació dels aprenents. Per tradició, el llibre de text (o manual escolar) és un dels més *populars*. Tot i que ja no ocupa l'espai preeminent que el feia imprescindible en el passat (González-Agápito i Marquès, 1997 i 1998; Lebrun, 2006) és un recurs potent, l'actualització del qual, especialment en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita, cal analitzar i valorar.

D'acord amb això, la proposta que presentem parteix d'un estudi que analitza com les seqüències d'activitats d'expressió escrita de manuals escolars per a l'aprenentatge de la llengua (catalana i castellana a Catalunya) a CM i CS acompanyen els aprenents en el procés d'escriptura. Es tracta d'una investigació qualitativa centrada en una trentena de volums de les tres editorials amb més presència a les escoles catalanes durant el període 2015-17: Grup Promotor Santillana, Barcanova i Cruïlla (segons dades del Gremi d'Editors de Catalunya, 2017).

La mirada es focalitza en com són les activitats que introdueixen els continguts lingüísticotextuals en aquests seqüències. Tècnicament aquestes activitats han d'ajudar-los a "construir les actituds intel·lectuals d'observació, d'interrogació, de classificació i de categorització" (Jolibert i Sraïki, 2011) del saber lingüístic necessari per a la producció dels textos i, alhora, potenciar la seva capacitat de reflexió metalingüística (Ribas, Fontich i Guasch, 2014; Barbeiro, Álvarez Pereira, Calil i Cardoso, 2022). Es tracta d'activitats de sistematització i d'exercitació de continguts lingüístics concrets que s'associen, especialment a la planificació i a la textualització. Van lligades, per tant, a l'adequació-lèxic i a la cohesió-morfosintaxi del gènere textual que els aprenents estan en procés d'analitzar i de produir. Els resultats exposaran fins a quin punt són presents en els manuals analitzats, com són i si hi ha diferències segons la llengua.

Paraules clau: continguts lingüísticotextuals, activitats, llengua escrita, manual escolar, educació primària.

Referències:

- Barbeiro, L., Pereira, L., Calil, E. & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico / Metalinguistic terms and grammatical choices in the collaborative writing of primary school students. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 35(2), 45-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- González-Agápito, J. & Marquès, S. (1997). El libro escolar en catalán. Dins Escolano, A. (coord.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González-Agápito, J. & Marquès, S. (1998). El libro escolar en catalán. Libros para renovar la escuela. Dins Escolano, A. (coord.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Lebrun, M. (dir.). (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Presses de l'Université du Québec.
- Ribas, T., Fontich, X. & Guasch, O. (2014). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang.

The effect of crosslinguistic activities in English L1 and French L2 classes on students' sentence-construction skills and metasyntactic awareness

Quevillon Lacasse, C.; Jean, G., Myhill, D. (Université du Québec à Montréal)

In today's digital and globalized societies, developing school-level writing competency in more than one language has become necessary (MELS, 2007), especially in Canada's two official languages, English and French (Chong, 2014). At the heart of the writing competency for school purposes in both languages lie sentence-construction (syntactic) skills (Crossley, 2020), which are operationalized by both syntactic precision and complexity, i.e., the degree of elaboration and variety of sentence structures (Ortega, 2015; De Clercq & Housen, 2019). Even though the two languages share many linguistic features, high school students taking English L1 and French L2 classes do not necessarily make connections between the two, due partly to the opposite teaching approaches in the two language classes (Cummins, 2008), one being based on a holistic approach to writing, the other focusing on explicit grammar knowledge. This gap does not help students to develop their metasyntactic awareness, an important factor in writing skills development in both L1 and L2 (Harrison *et al.*, 2016; Sun *et al.*, 2018). To foster positive transfer of syntactic skills between the two languages and enhance students' metasyntactic awareness, open sentence-combining activities (Savage, 1980), proven to improve syntactic skills in writing (Graham & Perin, 2007), have been adapted for this study in a crosslinguistic perspective. This was done by coordinating the use of similar activities in both language classes, as many authors

have suggested to improve biliteracy (e.g., Lyster, Quiroga & Ballinger, 2013), and by integrating crosslinguistic reflection during the whole-group metalinguistic discussion on syntactic skills showcased in combined sentences produced by students. The effect of these activities on 88 Grade 9 students' syntactic skills in writing as well as their metasyntactic awareness was verified using a quasi-experimental design. The results of this study and the crosslinguistic activities that were experimented will be presented during this presentation.

Palabras clave: crosslinguistic grammar teaching, syntactic skills in writing, metasyntactic awareness, English L1, French L2.

Referencias:

- Chong, M. D. (2014). *The state of French second-language education programs in Canada*. Ottawa: Standing Committee on Official Languages. <http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=647372>
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research, 11*(3), 415-443. doi: 10.17239/JOWR-2020.11.03.01
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., p. 65-75). Springer.
- De Clercq, B. & Housen, A. (2019). The development of morphological complexity: A cross-linguistic study of L2 French and English. *Second Language Research, 35*(1), 71-97. doi: 10.1177/0267658316674506
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Harrison, G. L., Goegan, L. D., Jalbert, R., McManus, K., Sinclair, K. & Spurling, J. (2016). Predictors of spelling and writing skills in first- and second-language learners. *Reading and Writing, 26*, 69-89. doi: 10.1007/s11145-015-9580-1
- Lyster, R., Quiroga, J. & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 1*(2), 169-197. doi: 10.1075/jicb.1.2.02lys
- MELS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5: Domaine des langues*. Gouvernement du Québec.
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing, 29*, 82-94. doi: 10.1016/j.jslw.2015.06.008
- Savage, J. (1980). *Sentence Combining: A Positive Practice*. Science Research Associates.
- Sun, B., Hu, G. & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Metalinguistic contribution to writing competence: a study of monolingual children in China and bilingual children in Singapore. *Reading and Writing, 31*, 1499-1523. doi: 10.1007/s11145-018-9846-5

Explicit and implicit grammatical knowledge of pre-service English teachers

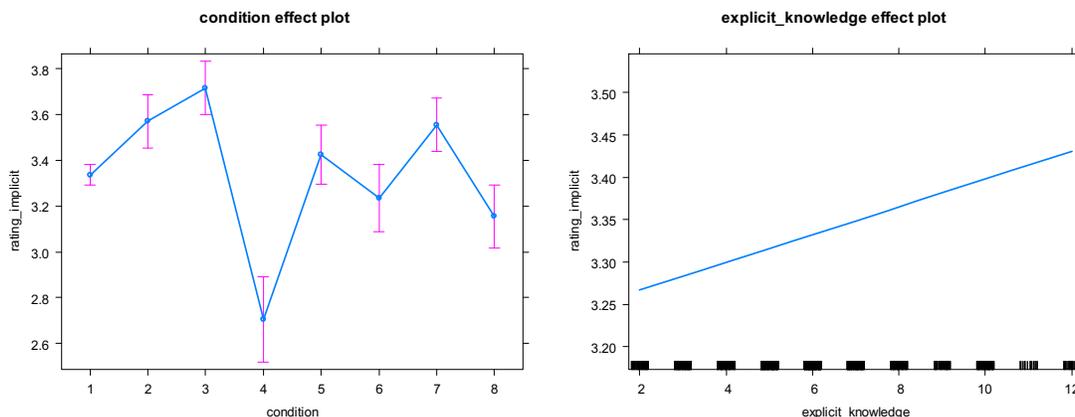
Rankin, T. (Masaryk University Brno); Wagner, T. (University College of Education Upper Austria)

Being an effective teacher requires a high level of proficiency in the target language, as well as having a sophisticated analytical ability in the target language, or metalinguistic knowledge about linguistic properties (see Wright & Bolitho, 1993; Lantolf, 2009). This study investigates a L2 English pre-service teachers' knowledge of the existential quantifier *any*. *Any* is often addressed explicitly both at school and in tertiary EFL study programmes, typically presenting distributional properties of *any* versus *some*. However, such pedagogical rules underdetermine the distributional properties of this quantifier (see Marden et al, 2018, Gil et al 2019).

The study explores pre-service teachers' knowledge of *any*. Partly replicating Marsden et al. (2018), data were collected from 67 Austrian EFL pre-service teachers. Six tasks elicited explicit rule descriptions, while 32 paced acceptability judgment ratings tested awareness of eight grammatical environments (see Figure 1). Four conditions test sentence types that reflect taught vs. untaught properties of *any*, as in (1) and (2).

- (1) (a) *The teacher did not set any homework.*
(b) **Anyone did not follow the instructions.* negation/questions - taught
- (2) (a) *I regret that I told anyone about the plans.*
(b) **I think that the teacher told anyone about this.* verb polarity - untaught

Preliminary results indicate that explicit and implicit knowledge correlate only weakly. While participants have quite sophisticated implicit knowledge of distributional properties of *any*, indexed by acceptability judgements, ability to verbalise such properties is more variable. Mixed modelling, however, found significant effects within the eight conditions (Figure 1, left panel) and for explicit knowledge on the acceptability rating scores (Figure 1, right panel). We discuss these results in light of how content knowledge interacts with implicit L2 performance, and in how far both types of knowledge are instrumental for the development of pedagogical grammar knowledge for pre-service teachers.



Keywords: *explicit, implicit, existential quantifier, professional knowledge base, grammar knowledge.*

References

- Gil, K.-H., Marsden, H. & Whong, M. (2019). The meaning of negation in the second language classroom: Evidence from 'any.' *Language Teaching Research*, 23(2), 218–236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
- Lantolf. (2009). Knowledge of Language in Foreign Language Teacher Education. *The Modern Language Journal*, 93(2), 270–274. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00860_4.x
- Marsden, H., Whong, M. & Gil, K. (2018). What's in the Textbook and what's in the Mind: Polarity Item "Any" in Learner English. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(1), 91–118. doi:10.1017/S0272263117000018
- Wright, T. & Bolitho, R (1993=). Language awareness: a missing link in language teacher education? *ELT Journal* 47(4), 292–304. doi:10.1093/elt/47.4.292.

Los verbos más disponibles en español: disponibilidad gramatical y consideraciones didácticas

Recio Diego, A.; Tomé Cornejo, C. (Universidad de Salamanca)

La disponibilidad gramatical tiene como objeto indagar en los procesos mentales de la producción de palabras y secuencias sintácticas que, en un contexto experimental, se generan ante estímulos de carácter gramatical. Esta comunicación presenta los principales resultados de la primera fase de este nuevo desarrollo metodológico y plantea sus posibilidades de aplicación en la didáctica de la gramática.

Para ello, hemos realizado una prueba de asociación controlada en la que adultos jóvenes sanos hablantes nativos de español respondían a una etiqueta metagramatical, "verbos", correspondiente a una de las dos categorías nucleares de la gramática. Los datos obtenidos reflejan, en el plano cuantitativo, una alta productividad de la categoría, lo que se relaciona, fundamentalmente, con su tamaño y el tipo de unidades requeridas. Por su parte, el análisis cualitativo revela que las unidades más disponibles corresponden a las subclases más prototípicas (verbos predicativos, bivalentes, transitivos, no pronominales y de acción), así como vínculos de naturaleza esencialmente semántica en las estrategias de evocación.

Estos resultados ponen de manifiesto cómo la instrucción formal permite configurar categorías metateóricas de naturaleza gramatical en la mente de los hablantes y sugieren diversas posibilidades de aplicación para la enseñanza de la gramática en los distintos niveles educativos.

Palabras clave: Disponibilidad gramatical; verbos; procesamiento gramatical; didáctica de la gramática; léxico disponible.

Bibliografía

- Ávila Muñoz, A. M. & Sánchez Sáez, J. M. (2014). Fuzzy sets and Prototype Theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of cognitive linguistics*, 12, 133-159.
- Bartol, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol et al. (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española: investigaciones filológicas* (pp. 221-236). Luso-Española de Ediciones.
- Croft, W. (2000). Parts of speech as typological universals and language particulars. En P. M. Vogel & B. Comrie (Eds.), *Approaches to the typology to word classes* (pp. 65-102). Mouton de Gruyter
- Gentner D. (2006). Why verbs are hard to learn. En K. Hirsh-Pasek y R. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544-564). Oxford University Press.
- Goikoetxea, E. (2000). Frecuencia de producción de las respuestas a 52 categorías verbales en niños de primaria. *Psicológica*, 21, 61-89.
- Hernández Muñoz, N. & Tomé Cornejo, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua. En F. Barrio de la Rosa (Ed.), *VenPalabras1. Palabras, Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizioni Ca'Foscari.
- Langacker, R. W. (1987). Nouns and verbs. *Language*, 63(1), 53-94.
- López Morales, H. (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula* (pp. 9-22). ASELE.
- López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *REALE*, 1, 67-85.
- Puente, A. & Poggioli, L. (1993). Categorías naturales. Una medida de su estructura interna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 387-396.
- RAE & ASALE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Recio, Á. (2018a). Las jerarquías de argumentos nominales desde el enfoque de los protopapeles temáticos. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 40, 77-102. doi: 10.7764/onomazein.40.05.
- Recio, Á. (2018b). Hierarchies and movement within the Spanish DP. *Lingua*, 212, 60-80. doi: 10.1016/j.lingua.2018.06.002
- Samper Padilla, J. A., Bellón, J. J. & Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J. A. Samper, H. Ueda et al. (Eds.), *Pautas y Pistas en el análisis del léxico hispano(americano)* (pp. 27-140). Iberoamericana Vervuert.

- Tomé, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Salamanca.
- Tomé, C. & Recio, Á. (2022): De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical, *Tejuelo* 35(3), 299-336.
- Véliz, M., Riffo, B., Hernández, M., Sáez, Y. & Sáez, K. (2013). Oraciones producidas por adultos mayores y adultos jóvenes en una situación controlada. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 27, 241-257.
- Waxman, S., Fu, X., Arunachalam, S., Leddon, E., Geraghty, K. & Song, H. (2013). Are nouns learned before verbs? Infants provide insight into a long-standing debate. *Child Development Perspectives*, 7(3), 155-159. doi: 10.1111/cdep.12032

Secuencias didácticas de gramática: reflexión interlingüística sobre el adjetivo en el aula de Inglés

Reig, A. (Universitat de València); Sempere, J.V. (Universitat de València); Torralba, G. (Universitat Jaume I)

La investigación que presentamos se enmarca en el proyecto EGRAMINT (*La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*, PID2019-105298RB-I00), cuyo objetivo es desarrollar una gramática escolar basada en el tratamiento integrado de las lenguas curriculares, además de proporcionar dispositivos de intervención en el aula inspirados en las secuencias didácticas de gramática (SDG) (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2015).

En nuestra propuesta presentamos el diseño y posterior implementación en el aula de Inglés (Lengua Extranjera) de una SDG sobre el adjetivo. En concreto, se revisa la posición, la invariabilidad y el orden del adjetivo en inglés mediante la comparación y el contraste con las otras dos lenguas curriculares (castellano y catalán) (Cummins, 1998). El planteamiento interlingüístico y el tratamiento integrado de lenguas se convierten en la vía para el desarrollo de la competencia plurilingüe y de la conciencia metalingüística (Camps y Ribas, 2017; Ruiz Bikandi, 2005).

Hasta el momento, dicha SDG se ha implementado en aulas de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en los cursos de 1º ESO y 3º PMAR, y se prevé que llegue a otros centros de Primaria y Secundaria en otoño de 2022 (a aulas de 5º y 6º de Primaria y de ESO). Los datos que emanan de la intervención en el aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje han permitido poner a prueba la propuesta y la metodología que la sustenta. Además, los datos proporcionados por las entrevistas y cuestionarios al profesorado participante permiten conocer las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza de la gramática y las impresiones tanto en lo que se refiere a la implantación de la SDG como a su potencial como instrumento de formación inicial y permanente de los docente.

Palabras clave: Didáctica de la gramática, reflexión interlingüística, secuencias didácticas de gramática, percepción docente.

Referencias:

Camps, A. & Ribas, T. (Coords.) (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Octaedro.

Camps, A. & Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Katoh Gakuen.

Rodríguez Gonzalo, C. (2015). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria. En J. Mata; M.P. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 149-177). Pirámide.

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.

Explicar y representar *ser* y *estar* en clase de ELE: una investigación con profesores y futuros profesores de español en Alemania

Ríos Mugarra, Z. (Universidad de Potsdam)

La alternancia copular *ser-estar* constituye una de las mayores dificultades en el aprendizaje del español como lengua extranjera (De Bruyne, 2002, p. 557; Radatz, 2016, p. 19). Numerosos estudios han examinado el proceso de adquisición de este fenómeno gramatical por parte de estudiantes de ELE (Van Patten, 1987; Ryan & Lafford, 1992; Rodríguez López, 2015; entre otros). Sin embargo, no existen estudios empíricos que examinen cómo se enseña *ser* y *estar* en el aula de español. Autores como De Bruyne (2002, p. 557) subrayan que diversos trabajos dedicados a aclarar la alternancia entre ambos verbos “ofrecen explicaciones contradictorias” y autores como Delbecque (1997, p. 3) destacan que es frecuente “caer en trampas tradicionales” a la hora de abordar el fenómeno por parte del profesorado. En esta línea, Aletá afirma que *ser* y *estar* puede causar problemas “no solo a los estudiantes de ELE, que han de adquirirlo, sino también a los profesores, que deben explicarlo” (Aletá, 2005, p. 1).

En este contexto, se ha llevado a cabo una investigación para examinar cómo profesores y futuros profesores de ELE en la escuela secundaria alemana (n=30) explican *ser* y *estar* en sus clases. Los datos se han recogido mediante entrevistas que, entre otras, contenían una prueba en la que se planteaban distintos escenarios de clase, en los que el alumnado solicitaba al profesorado una explicación espontánea sobre *ser* y *estar* (procedimiento seguido en estudios sobre otras materias, como en Krauss et al., 2011, entre otros). El marco conceptual del estudio

lo constituye el influente trabajo de Schulman (1986, 1987) sobre el *conocimiento profesional del profesorado*, en el que destacan la dimensión *conocimiento didáctico de la materia* y, bajo esta, la faceta *conocimientos para explicar y representar*, la cual constituye una de las más importantes competencias del profesorado (Kirchhoff, 2017, p. 120).

Palabras clave: ser y estar, español lengua extranjera, Alemania, didáctica, gramática.

Referencias:

- Aletá Alcubierre, E. (2005). Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 3.
- De Bruyne, J. (2002). *Spanische Grammatik*. Niemeyer.
- Delbecque, N. (1997). ¿Cómo abordar ser/estar sin caer en las trampas tradicionales? En P. Jiménez, F. Vanoverberghe, & R. A. Verdonk (Eds.), *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura*, (pp. 2-20). Wolters.
- Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. En Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., Mulder, R.H., *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen, Konzeption von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (pp.113-152). Waxmann.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumer, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. En Baumert, J., Kunter, M., Blum, W. Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*(pp.135-162). Waxmann.
- Radatz, H. (2016). Von der Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik: Plädoyer für eine phänomenologische Linguistik mit didaktischen *Aha*-Effect. En: Robles i Sabater, Reimann, Sánchez Prieto (Eds.), *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch* (pp. 7-21). Gunther Narr.
- Rodríguez López, P. (2015). *La adquisición de los rasgos léxico- semánticos de las expresiones con ser y estar por estudiantes alemanes* [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija.
- Ryan J. & Lafford, B. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment. *Hispania*, 75, 714-722.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

VanPatten, B. (1987). Classroom learner's acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns. En B. VanPatten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, (pp. 61-75). Newbury House.

Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico eufemístico en español (ELE) y francés (FLE)

Rodríguez Pedreira, N. (Universidade de Santiago de Compostela)

Esta comunicación introduce una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del léxico eufemístico en español (ELE) y francés (FLE), dirigida a estudiantes universitarios que han adquirido las nociones gramaticales básicas de la lengua extranjera (LE) que están estudiando. A estos se les presupone un nivel de lengua B1/B2 (intermedio) y una capacidad para aprehender las nociones metalingüísticas imprescindibles para una correcta apropiación del léxico en cuestión. Los eufemismos, que por definición aluden a “una manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante” (RAE, 2021 s.v. *eufemismo*), constituyen un potencial escasamente explotado para la enseñanza y aprendizaje de una lengua. En efecto, los profesores han de promover estrategias que permitan a los estudiantes conocer los distintos significados de una palabra y los cambios semánticos que experimenta. En este sentido, el eufemismo como figura retórica permite que el locutor sustituya un referente por otro que, en general, tiende a ser polisémico. Diremos así en español *operación militar especial* por guerra (invasión de Ucrania) y en francés *retour volontaire* (retorno voluntario) por “expulsion” (expulsión, extradición). Dicho fenómeno es de naturaleza muy variada y no siempre obedece a razones de decoro o de convivencia social sino a menudo a una manipulación del lenguaje. Teniendo en cuenta que “el componente léxico debe ser aprendido desde los niveles iniciales pues (...) se convierte en una herramienta para aprender gramática” (Tovar Viera, 2014: 44), creemos que los eufemismos son parte fundamental de este aprendizaje ya que contribuyen al enriquecimiento del léxico de una lengua y, por extensión, al de su gramática. Así, desde una perspectiva didáctica proponemos introducir una serie de estrategias y actividades que ayuden a los estudiantes a familiarizarse con los eufemismos, a través de ejemplos ilustrativos extraídos de los diccionarios y de la prensa digital.

Palabras clave: didáctica del ELE, didáctica del FLE, eufemismos, léxico, prensa digital.

Referencias

Benveniste, E. (1979). Euphémismes anciens et modernes. En *Problèmes de linguistique générale* (Vol. I, pp. 308-314). Gallimard.

Casas, M. (1986). *La interdicción lingüística: mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

Leeman, D. (2000). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui*, 131, 42-52.

Mirón Zamora, H. (2017). Tabú y eufemismo en ELE: el papel de los diccionarios. En G. Nieto Caballero (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 41-56). Universidad de Extremadura.

Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Librairie générale française.

Seco, M. (2002). La manipulación de las palabras. *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 180, 7-18.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>

Tovar Viera, R. (2014). La Gramática se aprende a partir del Léxico. *UTCiencia, Ciencia y tecnología al servicio del pueblo*, 1(1), 39-50.

Líneas directrices para una gramática escolar interlingüística

Rodríguez-Gonzalo, C. y García-Folgado, M. J. (Universitat de València)

En relación con la enseñanza de la gramática en la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), disponemos de diferentes recursos de ayuda para la intervención en aula, que actúan como mediadores entre el currículo oficial y la acción docente. Por un lado, los libros de texto, planteados como programaciones completas de una materia que sustituyen la planificación didáctica del docente y determinan los contenidos y la manera de intervenir en el aula. Por otro, recursos como el *Glosario de términos gramaticales* (RAE-ASALE, 2019), dirigidos a facilitar la actualización de los contenidos de los profesores “y que estos podrán aplicar, adaptar y desarrollar en sus clases de maneras muy diversas” (p.XVII) o los compendios gramaticales entendidos como obras de consulta para profesores. Por último, disponemos también de modelos de intervención como las *secuencias didácticas de gramática* (Camps, 2006), que permiten a los profesores articular los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática en torno a la reflexión sobre el uso.

En la sociedad actual, a todos estos recursos habría que sumar otro que considere una nueva variable: la reflexión interlingüística, necesaria para el desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes que demanda nuestro sistema educativo. Para realizar un instrumento de estas características es necesario combinar diferentes líneas directrices: qué conceptos básicos son necesarios para entender el funcionamiento de las lenguas, qué funciones comunicativas están presentes en todas las lenguas y pueden servir como elemento de reflexión interlingüística y cuáles son los criterios didácticos con que se seleccionan unos y otras, especialmente para establecer la progresión y articular los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de la experiencia proporcionada por el diseño e implementación de dispositivos de intervención como las secuencias didácticas de gramática aplicadas a la reflexión interlingüística

(Camps, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2022), en esta comunicación plantearemos las líneas configuradoras de nuestra gramática escolar interlingüística.

Palabras clave: gramática escolar, reflexión interlingüística, conceptos gramaticales básicos.

Referencias:

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps y F. Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.31-39). Graó.

Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2022, en prensa). Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 97.

Why a good theory does not necessarily make a better textbook: The case of Foreign Language teaching materials within the Applied Cognitive Linguistics framework

Romero Muñoz, E. (Sorbonne Nouvelle); Decorte, R. (HELHa); Dacht, D. (ULiège)

The objective evaluation of SLA theories is perhaps the single most important issue in SLA research (Jordan, 2004) and certainly one that has insufficiently been addressed in Applied Cognitive Linguistics (Pütz et al., 2001a, 2001b; Tyler et al., 2018; ACL) research. This paper aims to turn the tide. It does so by offering a content analysis of some grammar teaching materials proposed within the ACL framework. Since key pedagogical choices are made at classroom level, the question whether an ACL-inspired syllabus is feasible, needed and acceptable thus largely depends on micro-level variables of which appropriate teaching materials are a key component (Markee, 1997). While reasserting the pertinence of ACL to FL pedagogical grammar / grammar teaching, this paper argues that available cognitive-pedagogical teaching materials do not yet meet some of the minimum requirements for successful implementation in the FL classroom as defined by innovation theory (Wedell, 2009) and materials development research (Tomlinson & Masuhara 2018). The paper ends with some practical suggestions for effective ACL-inspired teaching materials.

Key words: Applied Cognitive Linguistics, grammar teaching, materials development, innovation in language teaching, research-pedagogy interface.

References:

Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. John Benjamins.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge University Press.

Pütz, M., Niemeier, S. & Dirven, R. (eds.) (2001a). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Mouton de Gruyter. Doi: 10.1515/9783110866247

- Pütz, M., Niemeier, S. & Dirven, R. Dirven (eds.) (2001b). *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*. Mouton de Gruyter.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. WILEY Blackwell.
- Tyler, A., Huang, L. & Jan, H. (eds.) (2018). *What is applied cognitive linguistics? Answers from current SLA research*. Mouton de Gruyter.
- Wedell, M. (2009). *Planning for Educational Change—Putting People and Their Contexts First*. Continuum.

Gramática y significado: un enfoque cognitivista en la enseñanza secundaria

Roselló Verdeguer, J. (Universitat de València)

Los enfoques cognitivistas conciben el lenguaje como un vehículo para expresar el significado. La gramática cognitiva, formulada por primera vez por Langacker en los años ochenta del siglo XX, se está aplicando con éxito a la enseñanza de segundas lenguas. Creemos que algunos de sus postulados también son aplicables a la enseñanza de la lengua materna. Señalamos aquí algunos de los temas gramaticales que pueden ser aplicados a una clase de lengua en los últimos cursos de la ESO y Bachillerato:

- a) El complemento directo con preposición y el complemento indirecto. Establecemos diferentes tipos de participantes en la escena representada por el verbo (agente, paciente, beneficiario, experimentador e instrumento) y explicamos cómo reconocer el complemento directo con *a* y el complemento indirecto.
- b) Las construcciones pasivas perifrásticas y las pasivas reflejas desde el punto de vista del significado y de sus funciones discursivas. También se pueden aprovechar la forma de la pasiva refleja (con *se*) para explicar desde el punto de vista significativo las impersonales o las reflexivas.
- c) La gramática de construcciones, una de las ramas de la gramática cognitiva, defiende que léxico y gramática no son dos conocimientos independientes, sino que constituyen los dos extremos de un *continuum*. De esta manera podemos analizar el significado de las unidades fraseológicas y ver sus reglas sintácticas. Esta propuesta es sumamente interesante para integrar el léxico en la estructura gramatical, observar cómo se combinan las palabras y las restricciones que se producen.

La gramática no es una parte de la lengua, sino que constituye su propio tejido. Cualquier explicación lingüística (el resumen, la argumentación, la modalización...) necesita de la gramática. Intentemos dotarla, pues, de todo el significado posible.

Palabras clave: gramática cognitiva, oraciones pasivas, complementos oracionales, gramática de construcciones, unidades fraseológicas.

Referencias:

- Fernández, S. S. (2007). *La voz pasiva en español: un análisis discursivo*. Peter Lang
- Gras, P. (2018). Gramática de construcciones para profesores de ELE. En F. Herrera y N. Sans (eds.), *Enseñar gramática en el aula de español*. Difusión.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A basic Introduction*. Oxford University Press.
- Nisen, U. K. (2014). El complemento directo preposicional y los complementos de dativo. En S. S. Fernández y J. Falds (eds.), *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Peter Lang
- RAE & ASALE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Embedding explicit linguistic instruction in an SRSD writing intervention

Salas, N. (Universitat Autònoma de Barcelona); Pascual, M. (Universidade de Lisboa); Birello, Marilisa (Universitat Autònoma de Barcelona) & Cross, A. (Universitat Autònoma de Barcelona)

Teaching linguistic aspects relevant to text construction is an essential component of any thorough writing instruction program, despite the conflicting evidence regarding its effectiveness (e.g., Andrews et al., 2006; Graham & Perin, 2007; Myhill & Watson, 2014). In this study, 889 second and fourth grade students were randomly assigned to one of three conditions: Self-regulated Development (SRSD), SRSD + connectors (SRSD+C), and business-as-usual (BAU). The two experimental conditions addressed planning and self-regulation strategies to write opinion essays, but only the SRSD+C condition included explicit teaching of connectors (e.g., because) and discourse markers (e.g., First, In conclusion). Children in both experimental conditions outscored children in the BAU condition across grades and outcome variables. Second graders in the SRSD+C condition wrote higher quality essays, which included more genre-appropriate elements and connectors than either the SRSD and the BAU condition. The study provides compelling evidence of the effectiveness of explicitly teaching functionally-motivated linguistic representations within the framework of an SRSD program.

Keywords: grammar instruction, writing development, evidence-based practices, Catalan writing, meta-linguistic knowledge.

References:

- Andrews, R., Torgerson, C., Bevert, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006), The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32, 39-55.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62

Análisis de actividades para el aprendizaje de la oración simple en la educación primaria

Saneleuterio, E. (Universitat de València); Núñez-Cortés, J. A. (Universidad Autónoma de Madrid)

Resumen: En el estudio de la competencia gramatical, el tipo de actividades para trabajar la morfología y la sintaxis ha sido analizado y abordado desde la perspectiva de la gramática reflexiva. En este estudio nos interesa, concretamente, la didáctica de la oración simple, que ya se ha estudiado desde variadas perspectivas en la educación primaria y secundaria, si bien no se ha atendido a cómo se propone su enseñanza en los libros de texto de primaria, a pesar de que las últimas leyes educativas contemplan su enseñanza en estos cursos. Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer los modelos de actividades para el aprendizaje de la sintaxis en los libros de texto de 3.º a 6.º de la Educación Primaria, que normalmente se limitan a los componentes básicos de la oración simple. La metodología utilizada es el análisis de contenido cualitativo y la recogida de información de los 16 manuales escolares analizados, que se realiza a través de dos principales categorías: componentes trabajados (sujeto, tipos de predicado, diferentes complementos...) y enfoque de la tarea (identificativo, reflexivo, productivo...).

Palabras clave: oración simple; libros de texto; educación primaria; enseñanza de la gramática.

Referencias:

Arbeláez, M. & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.

Braga Blanco, G. & Belver Domínguez, J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.

Gallardo, M. C. & Carrasco, A. (2004). Los libros de texto: objetos de deseo. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, 33-42.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Lomas, C. & Vera, M. (2004). Los libros de texto. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36, 7-14.

Moya, C. (2008) Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(1), 133-152.

Núñez Cortés, J. A. & Barrado Mendo, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 22(2), 6-26.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Plurilinguisme, réflexion interlinguistique et audiodescription en cours de FLE

Sanz-Moreno, R. (Universitat de València)

De nos jours, le plurilinguisme s'impose dans les systèmes éducatifs européens, ce qui entraîne une nouvelle approche dans l'enseignement de langues (L1 et L2). La comparaison entre celles-ci s'avère une méthode efficace pour garantir le développement de la compétence plurilingue de nos élèves, puisqu'elle encourage la réflexion sur les connexions existantes entre elles et l'apprentissage de nouvelles langues. Dans ce sens, les dispositifs d'intervention didactique grammaticaux se présentent comme un outil didactique d'énorme valeur, étant donné qu'ils peuvent promouvoir des espaces de réflexion métalinguistique (García-Mayo, 2017; Rodríguez Gonzalo, 2012), tout en portant l'étude et l'analyse grammaticale à un premier plan dans les cours de langues.

C'est dans le cadre du projet de recherche EGRAMINT PID2019-105298RB-I00, qui poursuit le développement d'une grammaire scolaire dans laquelle l'enseignement de langues curriculaires s'aborde de façon intégrée, que s'inscrit cette communication. Nous présentons une séquence didactique de grammaire (Camps et Zayas, 2006) créée pour les élèves de français de 1^{er} de la ESO, dont la tâche finale consiste en la rédaction d'un scénario d'audiodescription d'une scène d'un court-métrage en français, visant à garantir l'accessibilité de personnes non-voyantes ou malvoyantes à un produit audiovisuel (Gonant et Morisset, 2008). L'appréhension de ce nouveau genre textuel se fait, d'une part, en mettant l'accent sur la connaissance des besoins des destinataires et de la situation de communication et, d'une autre, en pratiquant les aspects linguistiques qui définissent l'audiodescription, notamment l'utilisation du présent de l'indicatif et des adjectifs qualificatifs, et ceci dans les langues connues ou apprises par les étudiants (français, espagnol et anglais). La réflexion interlinguistique se reflète, finalement, dans une brève présentation sur le choix des formes linguistiques employées dans l'audiodescription et une explication de leur emploi.

Palabras clave: réflexion interlinguistique, enseignement de la grammaire, genre discursif, audiodescription, enseignement intégré des langues.

Referencias:

Camps, A. & Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.

García-Mayo, M. P. (2017). *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Multilingual Matters.

Gonant, F. & Morisset, L. (2008). *La Charte de l'audiodescription*. <https://www.sdicine.fr/wp-content/uploads/2015/05/Charte-de-laudio-description-1008.pdf>

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.

El Conocimiento del Medio: contexto para la reflexión gramatical en SDG docente

Sempere, J.V. (Universitat de València); Reig, A. (Universitat de València); Torralba, G. (Universitat Jaume I)

La investigación que presentamos se enmarca en el proyecto EGRAMINT (*La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües*, PID2019-105298RB-I00), cuyo objetivo es desarrollar una gramática escolar basada en el tratamiento integrado de las lenguas curriculares, además de proporcionar dispositivos de intervención en el aula inspirados en las secuencias didácticas de gramática (SDG) (Camps y Zayas, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2015).

En nuestra propuesta presentamos el diseño y posterior implementación en el aula de Inglés (Lengua Extranjera) de una SDG sobre el adjetivo. En concreto, se revisa la posición, la invariabilidad y el orden del adjetivo en inglés mediante la comparación y el contraste con las otras dos lenguas curriculares (castellano y catalán) (Cummins, 1998). El planteamiento interlingüístico y el tratamiento integrado de lenguas se convierten en la vía para el desarrollo de la competencia plurilingüe y de la conciencia metalingüística (Camps y Ribas, 2017; Ruiz Bikandi, 2005).

Hasta el momento, dicha SDG se ha implementado en aulas de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en los cursos de 1º ESO y 3º PMAR, y se prevé que llegue a otros centros de Primaria y Secundaria en otoño de 2022 (a aulas de 5º y 6º de Primaria y de ESO). Los datos que emanan de la intervención en el aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje han permitido poner a prueba la propuesta y la metodología que la sustenta. Además, los datos proporcionados por las entrevistas y cuestionarios al profesorado participante permiten conocer las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza de la gramática y las impresiones tanto en lo que se refiere a la implantación de la SDG como a su potencial como instrumento de formación inicial y permanente de los docente.

Palabras clave: Didáctica de la gramática, reflexión interlingüística, secuencias didácticas de gramática, percepción.

Recursos léxico-gramaticales y competencia discursiva en contextos académicos

Seseña Gómez, M.; Garrido Vílchez, G. B. (Universidad de Salamanca)

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia que se está desarrollando en el marco del proyecto “LEXIMOR. Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica”. En las últimas décadas, los estudios léxico-gramaticales han puesto el foco (de forma cada vez más evidente y decidida) en la necesidad de conectar el conocimiento gramatical —y, por extensión, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática— con las prácticas discursivas (Serrano Montesinos, 2006; Rodríguez Ramelle, 2013; Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2019). Conforme va cobrando fuerza la idea de una gramática pedagógica (en el sentido que le dan Camps y Zayas, 2006), se impone la necesidad de superar el modelo predominante hasta la fecha, esencialmente descriptivo, para llegar a planteamientos centrados en la explicación del uso dentro de un contexto. Se trata, en definitiva, de estudiar los hechos gramaticales desde una óptica discursiva, de reflexionar sobre la relación entre la selección de los componentes lingüísticos hecha por el hablante y su fin último: la comunicación.

Es en este contexto donde se enmarca nuestro trabajo, cuyo propósito es doble: de un lado, identificar y analizar los recursos léxico-gramaticales de los que se valen los estudiantes de distintos niveles educativos al generar textos académicos; de otro lado, evaluar cómo influye en el proceso de creación textual el tipo de instrucción formal recibida atendiendo al grado de integración de gramática y discurso en las producciones reales de los estudiantes en diversos modelos de pruebas escritas. Las conclusiones obtenidas de este análisis servirán para sentar las bases de una propuesta de actividades encaminada a favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado de los recursos léxico-gramaticales puestos al servicio de la competencia discursiva.

Palabras clave: gramática pedagógica, recursos léxico-gramaticales, competencia discursiva.

Referencias:

Camps, A. & Zayas, F. (coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graò.

Rodríguez Gonzalo, C. & Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra: revista internacional de filología*, 245-277.

Rodríguez Ramelle, T. (2013). Perspectivas en el análisis de la relación entre gramática y discurso: estructura periférica y conexiones entre oraciones. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 55, 3-8.

Serrano Montesinos, M.J. (2006). *Gramática del discurso*. Akal.

Learning grammar at the advanced level: An exploratory study of Portuguese heritage learners

Silva, G. (University of Massachusetts Dartmouth)

Grammar instruction as it is often delivered in foreign language classes may not be very useful for heritage language learners (HLLs), many of whom can communicate orally in the language (Schwarzer & Petrón, 2005). Parodi (2008) claims that foreign language learners access the language through grammar, but HLLs do the opposite: they use the language to gain access to the grammar. Since HLLs' linguistic experience tends to be mostly oral and their skills have generally not been developed in an academic setting, they may look to the study of grammar to "sound more educated and write better" (Villa, 1997, p. 100). In fact, Silva (2019) reports on a quantitative study which found that heritage learners of Portuguese who were enrolled in first- and second-year language classes at a North American university valued explicit (as well as contextualized) grammar instruction. Focusing on qualitative data, this presentation discusses the perceptions of heritage learners of Portuguese in a 3rd-year university course about learning grammar. Participants were invited to fill out a questionnaire that addressed their beliefs about grammar instruction. A brief semi-structured interview allowed them to assess their linguistic skills, including grammar abilities, and to discuss whether the grammar activities in the course helped them develop their skills. Results suggest that advanced heritage learners of Portuguese feel that it is important to study grammar, but find it difficult to apply what they have studied when they speak or write in Portuguese. The presentation includes suggestions to help heritage learners overcome such difficulties in an advanced level course.

Keywords: Heritage learners, advanced level, learner perception, Portuguese.

Bibliography:

- Beaudrie, S., Cynthia Ducar & Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw Hill Education.
- Douglas, M. O. (2008). Curriculum Design for Young Learners of Japanese as a Heritage Language. In K. Kondo-Brown and J. D. Brown (eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Students: Curriculum Needs, Materials, and Assessment* (pp. 237-270). Lawrence Erlbaum.
- Ducar, C. (2008). Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate. *Foreign Language Annals*, 41(3), 415-433. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03305.x>.
- Fujino, H. (2021). L2 Learners' Perceptions of Grammar: The Case of JFL Learners in the UK. *The Language Learning Journal*, 49(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1578399>.
- Loewen, S., Shaofeng L., Fei Fei, A. T., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>.
- Lynch, A. (2003). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition. In A. Roca & M. Cecilia Colombi (eds.). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States* (pp. 25-50). Georgetown University Press.

- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Myhill, D. (2021). Grammar Re-imagined: Foregrounding Understanding of Language Choice in Writing. *English in Education*, 55(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>.
- Parodi, C. (2008). Stigmatized Spanish inside the Classroom and out: A Model of Language Teaching to Heritage Speakers. In D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (eds.). *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 199-214). Routledge.
- Perara-Lunde, M., & Melero-García, F. (2015). Identidades Gramaticales: Perspectivas Estudiantiles Hacia el Aprendizaje y Uso de Gramática en una Clase de SHL. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), 67-84. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.47>.
- Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications for Teacher Training. *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42. <http://doi.org/10.1632/adfl.33.3.35>.
- Schultz, R. A. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals* 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA: Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244-258. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00107>.
- Schwarzer, D. & Petrón, M. (2005). Heritage Language Instruction at the College Level: Reality and Possibilities. *Foreign Language Annals*, 38(4), 568-578. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02523.x>.
- Silva, G. V. (2019). Portuguese Grammar Instruction: Views of Heritage and Foreign Language Learners. *Caderno de Letras*, 35, 179-194. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i35.17346>.
- Tse, L. (2000). Student Perceptions of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00053>.
- Villa, D. (1997). Theory, Design, and Content for a 'Grammar' Class for Native Speakers of Spanish. In *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría*. In M. C. Colombi & F. X. Alarcón (pp. 93-101). Houghton Mifflin.
- Wilson, D. V. & Ibarra, C. E. (2015). Understanding the Inheritors: The Perception of Beginning-Level Students toward Their Spanish as a Heritage Language Program. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), 85-101. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.3.52>.

Wilson, D. V. & Cabo, D. P. (2019). "Linguistic Diversity and Student Voice: The Case of Spanish as a Heritage Language." *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2) 170-181. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681639>

Variación gramatical y cambio lingüístico en el uso de la oposición *ser* y *estar*: consideraciones sociolingüísticas aplicadas a la enseñanza del español

Soler Montes, C. (The University of Edinburgh)

A través de esta presentación cuestionaremos la manera en que, desde la gramática pedagógica, los libros de texto y distintos documentos curriculares, se tratan los fenómenos de variación gramatical, y la necesidad de incluir contenidos asociados a la descripción sociolingüística desde una perspectiva aplicada al contexto concreto de la didáctica de la lengua (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee, 2021).

Tomaremos como ejemplo la variación dialectal existente en español actual en relación al contraste en el uso de *ser* y *estar*, cuyos límites semánticos normativos no se corresponden con los límites sistémicos de lengua en algunas áreas del español de América. Nos centraremos en usos como *la avenida está ancha*, *Juan está alto*, *en esa época yo estaba joven* propios de México (Erdely Ruiz 2020, 93), que se pueden enmarcar dentro de una interpretación pragmática de tipo evidencial (Escandell-Vidal y Leonetti 2016) o referencial (Company Company 2017).

La variación gramatical, de igual forma que la fonética o la léxica, puede venir determinada una combinación de factores lingüísticos y sociales, sin embargo, su naturaleza no es del todo análoga a otro tipo de variaciones, ya que no resulta tan palpable, y es más difícil de medir y cuantificar en el aula. Por eso, es importante hacer entender que un conjunto de variantes gramaticales puede dar lugar a formas diferentes de decir lo mismo, y no a realizaciones incorrectas de la lengua objeto de estudio (Potowski y Shin, 2019)

Las gramáticas generales del español desde las que se nutre y se construye la norma pedagógica describen *ser* y *estar* como verbos copulativos acompañados de sustantivos o adjetivos, sus atributos. Tradicionalmente, se ha tendido a clasificar dichos atributos asociándolos bien a *ser* o bien a *estar* a través de criterios formales (sustantivos, pronombres en infinitivos con *ser*, gerundios con *estar*), de criterios semánticos (el origen, la posesión y la materia con *ser*, la localización con *estar*) o de criterios comunicativos y funcionales (Malaver 2009; Jurado 2014; Silvagni 2021). Esto ha dado como resultado la propagación de listas de usos prototípicos, especialmente para regular las combinaciones de *ser* y *estar* con adjetivos, centrados en su mayoría en los usos del español de España. Las teorías aspectuales sobre la perfectividad e imperfectividad de *ser* y *estar* (Gili Gaya 1973), sobre sus tipos de predicados (Leonetti 1994; Fernández Leborans 1999), o las distintas interpretaciones cognitivistas (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012), no han conseguido calar con suficiente fuerza ni incluir en su mirada la profunda variación que experimenta esta oposición verbal.

Teniendo en cuenta lo anterior propondremos una actualización de “nuevos” usos que es necesario incluir a la hora de enseñar español, basándonos en datos de corpus lingüísticos asociados al español nativo y no nativo, de manera que podamos incorporar y asumir como correctos y legítimos usos dialectales de *ser* y *estar* no asociados a la norma utilizada en los currículos de ELE hasta ahora.

También reflexionaremos sobre la visión que la gramática pedagógica ofrece de la lengua en casos en los que su esencia pluricéntrica y plurinormativa contraviene los criterios de corrección lingüística respecto a usos contrastivos estereotipados como los de *ser* y *estar* y a dinámicas de enseñanza de la gramática simplificadas.

Referencias:

- Company Company, C. (2017). *Algunos cambios gramaticales claves para la identidad mexicana*. Ciclo Grandes Maestros, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://grandesmaestros.unam.mx/curso/lengua-cultura-y-vision-del-mundo-la-identidad-del-espanol-de-mexico/#1572055275705-c87a3df7-c570>
- Erdely Ruiz, E. (2020). Una nueva mirada a la semántica del verbo estar con perspectiva dialectal para profesores de ELE. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 84-97. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.15>
- Escandell-Vidal, M. V. & Leonetti, M. (2016). *Estar joven* a los dos lados del Atlántico. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio, I. Arroyo (eds.). *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 65-78). Universidad de Alcalá.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357-2453). Espasa Calpe.
- Fuertes Gutiérrez, M., C. Soler Montes & Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Gili Gaya, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf.
- Jurado, M. (2014). Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ele. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 17. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/fundamento-teorico-de-un-modelo-para-trabajar-los-verbos-haber-estar-y-ser-en-el-aula-de-ele>
- Leonetti, M. (1994). Ser y estar: estado de la cuestión. *Barataria*, 1, 182-205.
- Llopis-García, R., J. M. Real Espinosa & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Malaver, I. (2009). *Variación dialectal sociolingüística de "ser" y "estar" con adjetivos de edad*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/8036>

Potowski, K. & Shin, N. L. (2019). *Gramática española. Variación social*. Routledge.

Silvagni, F. (2021). *La gramática de ser y estar*. Arco Libros.

Syntactic dependency: a linguistic and didactic leverage to stimulate and observe students' grammatical reasoning?

Stoudmann S. (Université de Genève)

This communication proposal relates on data resulting from a research project of grammar didactic carried out in French-speaking Switzerland (FNS n° 100019_179226) about teaching and learning the noun phrase complement (CN) and also from a complementary methodological device that has been put in place to observe more specifically students' reasoning through metasyntactic interviews (Fortier and Simard, 2008). Our contribution proposes to describe and analyze the grammar reflection of students, in French as first language, by focusing on the notion of syntactic dependency and relying on a structural analogy (Gamo, Sander, and Richard, 2010) between the CN function and the verb phrase complement (CV).

In French grammar, the CN designates a grammatical function conceived in a relation of syntactic dependency to the core noun (Riegel, 2014). The dependency link of the CV to the core of the verbal group is functioning in a structurally similar way, and so, the analogy between these two complements could be a leverage to understand the syntagmatic relationships (Saussure, 2016). How do students (10-14 years old) conceive syntactic dependency relationships? Do they rely on analogies to transfer knowledge from one grammatical object to another? What grammatical features do they rely on when problem solving?

To observe the students' reasoning process, we rely on the analysis of the following data: - tests that students take before and after experimenting a teaching sequence on the CN; - student files; - transcriptions of verbal interactions from metasyntactic interviews conducted with students. At the methodological level, these verbal interactions will be treated by a thematic content analysis and by a discourse analysis, within the theoretical-methodological framework of socio-discursive interactionism (Bronckart, 1997). The crossing of our different analyzes focuses on the relationship between the concepts construction and the establishment of grammatical reasoning.

Keywords: grammatical reasoning, syntactic dependency, noun phrase complement, analogy, metasyntactic interviews.

References:

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>

Fortier, V., & Simard, D. (2008). Réflexions métasyntaxiques formulées par des élèves de 6e année apprenant l'anglais langue seconde *Language Awareness*, 17, 156-170.

Gamo, S., Sander, E., & Richard, J.-F. (2010). Transfer of strategies by semantic recoding in arithmetic problem solving. *Learning and Instruction*, 20, 400-410.

Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd.). PUF.

Saussure, F. (2016). *Cours de linguistique générale*. Payot & Rivages.

Enseigner la grammaire du français en valorisant les variétés linguistiques : portrait de pratiques déclarées d'enseignants du Québec et de l'Ontario (Canada)

Thibeault, J. (Université d'Ottawa); Maynard, C. (Université Laval)

En français, l'enseignement grammatical porte habituellement sur le français dans sa variété standard (Chartrand, 2012). Or, afin qu'il soit signifiant pour les apprenants, il serait pertinent de valoriser les variétés du français qu'ils connaissent quand on leur enseigne la grammaire (Thibeault, 2020; Vargas, 1996). Dans cette présentation, nous exposerons les résultats d'une recherche ayant notamment pour objectif de décrire les pratiques déclarées d'enseignants de français du Québec et de l'Ontario (Canada) qui légitiment la pluralité des variétés du français connues des apprenants aux moments d'enseigner la grammaire.

Pour satisfaire cet objectif, nous avons recruté 23 enseignants de français (9 de l'Ontario, 14 du Québec) qui ont chacun pris part à une entrevue individuelle virtuelle pour documenter leurs façons de tenir compte de la diversité linguistique quand ils enseignent la grammaire. Nous avons ensuite transcrit ces entrevues en verbatim et nous en avons réalisé une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette dernière nous a, entre autres, permis de mettre au jour une série de trois pratiques reposant sur les variétés de français.

Pour cette présentation, nous définirons d'abord chacune de ces trois pratiques – comparer la grammaire de différentes variétés de français, enseigner la grammaire d'un point de vue critique et amener les apprenants à prendre conscience de leur degré de liberté par rapport à la grammaire scolaire – et nous les illustrerons en donnant des exemples concrets tirés de notre corpus. Nous indiquerons aussi le nombre de participants faisant usage de chacune des trois pratiques. Nous montrerons en somme que ces pratiques permettent de tenir compte des variétés de français connues par les apprenants ainsi que des enjeux sociolinguistiques qui les touchent, sans pour autant écarter la construction de connaissances sur la grammaire du français standard.

Examining students' performances in a metaconceptual intervention: a qualitative perspective

Van Rijt, J. (Tilburg Center of the Learning Sciences, Tilburg University)

A growing body of literature suggests that grammatical understanding may be improved by teaching students about linguistic metaconcepts (e.g., Dielemans & Coppen, 2021; Nadeau et al., 2020; Van Rijt, 2020) and by letting students make connections between such metaconcepts and concepts from traditional grammar. Several quantitative studies have revealed that such metaconceptual grammar teaching can have a powerful impact on students' level of grammatical understanding, both at the university level (Van Rijt et al., 2019) and at the secondary school level (Van Rijt et al., 2020, 2022). While quantitative research about the efficacy of metaconceptual interventions is valuable, the question is how students perform on tasks related to metaconceptual grammar learning. Gaining insight into students' handling of such tasks can provide a deeper understanding of how metaconceptual grammar learning works, complementary to the quantitative perspective. In this study, after presenting a brief overview of what we know from quantitative research about metaconceptual grammar teaching, we will present qualitative analyses of three in-intervention tasks from a metaconceptual intervention. Using the constant comparison method (cf. Corbin & Strauss, 2015) and adopting Wellington's (2000) four stages of data analysis, we examined what students' responses to metaconceptual intervention tasks reveal about their level of grammatical understanding. The analyses illustrate different levels of conceptual understanding, showing that some students may experience tensions between everyday concepts on the one hand and scientific concepts on the other. The analyses also reveal how metaconceptual tasks might need to be redesigned to foster deeper learning.

Keywords: linguistic metaconcepts; qualitative analysis; grammatical understanding; secondary education; Dutch L1.

References:

- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Dielemans, R. & Coppen, P.-A. (2021). Defining linguistic reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1-2), 182-206.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. & Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28.
- Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education* [Doctoral dissertation]. Radboud University.
- Van Rijt, J.H.M., De Swart, P.J.F., Wijnands, A. & Coppen, P.A.J.M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics & Education*, 53(1), 78-88.
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231-248.

Van Rijt, J., Myhill, D., De Maeyer, S. & Coppen, P.-A. (2022). Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education: evidence from a Dutch quasi-experimental study. *PLOS ONE* 17(2), 1-25.

Wellington, J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. Continuum.

Uso y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de E/LE

Wiltos, A. (Universidad de Varsovia); Jaskot, M. P. (Universidad Pedagógica de Cracovia)

La enseñanza de la gramática en una clase de lengua extranjera constituye uno de los mayores desafíos para los alumnos polacos porque el amplio abanico de los tiempos pretéritos del castellano sigue siendo explicado de forma tradicional. En el mejor de los casos se hace referencia a la distinción entre los tiempos absolutos y relativos como el principal criterio distintivo para mostrar las relaciones temporales y aspectuales entre oraciones. La cuestión del uso correcto de los tiempos pasados sigue siendo una lacra para los estudiantes cuya lengua posee otro tipo de paradigmas verbales funcionales.

En el presente trabajo nos planteamos, a partir de un enfoque interlingüístico, adentrarnos en el análisis de diferentes usos del pluscuamperfecto de indicativo, que por la mayoría de los lingüistas españoles es considerado como un tiempo perfectivo. No obstante, en algunos casos se revela un carácter imperfectivo de este tiempo verbal, lo cual repercute en el tipo de relaciones con otros tiempos verbales. Es más, consideramos necesario indagar si el pluscuamperfecto aporta un valor temporal o pragmático adicional (p.ej. en las oraciones temporales, causales y relativas) o su uso es determinado por la estructura sintáctica de la oración misma (requerimientos de la concordancia temporal) [p.ej. *Ayer llegué tarde a clase porque perdí/había perdido el autobús. o Comenzamos a hablar del tema cuando llegó/había llegado.*]

Por tanto, el análisis se centrará en contrastar diferentes usos del pluscuamperfecto con la intención de esbozar una tipología funcional que ayude a los aprendices polacohablantes a entender la complejidad pragmática del funcionamiento del pluscuamperfecto en los modelos oracionales del castellano.

Palabras clave: pluscuamperfecto de indicativo, aspecto verbal, pragmática verbal, enseñanza E/LE.

■ Simposi

Cognitive challenges in grammar teaching

Coord. Brøseth, H. (Norwegian University of Science and Technology)

Denham, K. (Western Washington University). Symposium chair

This symposium addresses cognitive challenges in grammar teaching. Our perspectives on these challenges are twofold. On the one hand, cognitive challenges concern different kinds of obstacles which can hinder grammar learning (cf. Myhill, 2000). On the other hand, cognitively challenging teaching methods can promote student learning. The common denominator in the four studies is the explicit focus on students, on how their knowledge and beliefs as well as their reasoning skills, affect learning. We argue that awareness about these issues is highly important in the attempt to improve grammar teaching. The talks approach these issues from different angles. **Wijnands** investigates how students respond when confronted with conflicting linguistic resources. To evaluate and integrate conflicting information is typically a cognitively challenging task, which stimulates deep learning (Barzilai & Ka'adan, 2017; King & Kitchener, 2004). **Nygård and Brøseth** pinpoint the students (mis)understandings of grammar and of grammatical concepts. Altering previous beliefs about grammar constitute undoubtedly a cognitive challenge for the students, since beliefs are not that easily changed (Elsner, 2020). **Van Rijt** explores the cognitive aspects in student teachers' grammatical argumentation (Van Rijt et al, 2019) when the students must choose between grammatical arguments with different levels of scientific validity while their reaction time is measured to find the cognitive load associated with the various arguments. Finally, **Brøseth and Nygård** investigate the use of Socratic circle in teacher education to stimulate grammatical reasoning, which will be more cognitively challenging for the students than the traditional rote-learning, but it has potential to trigger grammatical understanding not achieved by traditional teaching or rules of thumb (Brown, 2016; Byrne, 2011). A common characteristic for the talks, is that they describe activities that facilitate students' inquiry-based reasoning, and through this - deeper learning.

Keywords: cognitive challenges; grammatical concepts; linguistic reasoning; reflective thinking; linguistic sources.

References:

- Barzilai, S. & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition Learning*, 12, 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
- Brown, A. C. (2016). Classroom community and discourse: How argumentation emerges during a Socratic circle. *Dialogic pedagogy*, 4. <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.160>

- Byrne, G. (2011). Using Socratic Circles to develop critical thinking skills. *Practically primary*, 16(2), 13-15.
- Elsner, D. (2020). Grammar Is Irrelevant – The Role of Epistemological Beliefs in Students' Learning Success. In *Formal Linguistics and Language Education* (pp. 69-90). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39257-4_5
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgement: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2
- Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education* 14(3), 151-163.
- Van Rijt, J., De Swart, P., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education* 52, 78-88.

Stimulating reflective linguistic thinking in secondary education by using conflicting linguistic sources

Wijnands, A. (Utrecht University of Applied Sciences, Utrecht, the Netherlands / Radboud University, Nijmegen, the Netherlands)

In current educational reform, much attention is paid to the importance of critical thinking skills that require students to have a reflective attitude. To develop a reflective linguistic thinking attitude, students need to understand the interpretive dimension of linguistic knowledge and be able to evaluate grammatical issues from different perspectives. Previous research has suggested that working with multiple sources (e.g., language advice, popular science publications, and reference grammars), can help promote students' linguistic reflection (Wijnands et al., 2021), but these sources are hardly used in secondary education. On the other hand, research in the history domain shows that students generally do not discover nuances when consulting sources (Van Sledright & Maggioni, 2016) or only look for confirmation of their own opinions (Barzilai & Ka'adan, 2017), which in both cases does not lead to growth in reflective thinking. However, Barzilai and Ka'adan (2017) show that students' reflective thinking can be promoted by teaching epistemic meta-strategic knowledge (EMSK) how to deal with conflicting information.

Building on Barzilai and Ka'adan (2017), we conducted a study (90 11th grade students, 16-17 years) in which we focused on promoting reflective thinking in the linguistic domain through explicit scaffolding of conflicting sources. The main question is: how can we promote reflective thinking in high school students by confronting them with conflicting linguistic sources? We worked with three conditions: a condition without scaffolding how to deal with conflicting sources, a condition with scaffolding to identify the conflicting information and a condition in

which students were taught epistemic meta-strategic knowledge on integrating conflicting information (EMSK). Students were tested on epistemic thinking and their integration skills of conflicting information at three points in time: prior to the intervention, immediately after its completion, and after four weeks. In this presentation, we will show the results of this study.

Keywords: Reflective thinking, linguistic sources, secondary education, experimental study.

References:

- Barzilai, S. & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition Learning*, 12, 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In Green, J.A., Sandoval, W.A. & Bråten, I. (Eds.). *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128-146). Routledge.
- Wijnands, A., Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>

Conceptions and misconceptions about descriptive grammar among student teachers

Nygård, M., Brøseth, H. (Norwegian University of Science and Technology).

International studies show that both students and teachers have weak grammar knowledge (Elsner, 2021; Myhill et al., 2013), and that it does not increase during teacher training (Müller & Geyer, 2020). In Norway, several scholars have expressed concerns (Grovs, 2018; Oksfjellelv, 2011), and the few empirical studies confirm the worries (Holmen, 2014; Nygård & Brøseth, 2021). In this study we show not only the level of knowledge, but also how first year student teachers understand and misunderstand terminology. Our research question is: *What categorizes first year student teachers' understanding and misunderstanding of central concepts within descriptive grammar?*

Our study investigates both students' knowledge and beliefs about grammar (Elsner, 2021, p. 119), and how these correlate with established conceptions in the field, as in, e.g., the Norwegian Reference Grammar (Faarlund et al., 1997), text books (Brennhaug, 2021; Brøseth et al., 2020; Jørgensen & Siljan, 2022) and official terminology for schools.

In the survey, 235 first year students answered 36 knowledge questions, built upon national learning goals. We perform a quantitative inquiry of how many students who answer correctly, wrongly or not at all, as well as a qualitative content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) to reveal conceptual patterns. The analysis confirms a low level of knowledge among most students. 70,8 % of the questions are unanswered (49,4%) or wrong (21,4 %). Moreover, three important findings are: (a) mix ups of form and function (word classes and sentence constituents), (b) difficulties understanding subordination, and (c) mostly semantic definitions, both for correct

answers (e.g. subject is the one performing the verbal action) and incorrect (e.g. the subject is the main person) answers.

The importance of grammatical metalanguage is often highlighted (Hertzberg, 1998; Myhill et al., 2013), but terminology has little value if not followed by understanding (Aa, 2021). Through investigating students' conceptions and misconceptions of grammar, the present study can point out a direction for future grammar teaching.

Keywords: grammar knowledge, student teachers, (mis)conceptions of grammar.

References:

- Alderson, J. C. & Hudson, R. (2013). The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320-337. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.722644>
- Brennhaug, C. (2021). *Grammatikkoppgaver etter fagfornyelsen. En teoretisk analyse av grammatikkoppgavene i en lærebok i norsk for 8.-10. trinn* NTNU].
- Brøseth, H., Busterud, G. & Nygård, M. (2020). "Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk." Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2. <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1843/1825>
- Elsner, D. (2021). Knowledge about grammar and the role of epistemological beliefs. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 107-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.21003.els>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Grov, A. M. (2018). Språkundervisningen som forsvant? Intervju med Hans-Olav Enger, Gunvor Mejdell, Geir Olav Kinn, Åse Wetås og Bente Heian. *Språknytt*, 2, 18-23. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraaknytt-22018/sprakundervisningen-som-forsvant/>
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning - hva kan det være? *Norsklæraren*, 5, 10-14.
- Holmen, S. E. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. In J. Amdam, Ø. Helgesen & K. W. Sæther (Eds.), *Det mangfoldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013*. (pp. 83-100). Forlag1. <http://fjordkonferansen.no/wp-content/uploads/2016/06/Fjordantologien-2013.pdf>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Jørgensen, C. F. & Siljan, H. (2022). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? En studie av grammatikkoppgaver i to norsklæreverk for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 39(2). <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Nygård, M. & Brøseth, H. (2021). Norwegian teacher students' conceptions of grammar. *Pedagogical Linguistics*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.21005.nyg>
- Oksfjellelv, B. (2011). Intervju med Anne Lise Wie. Lærarstudentane kan for lite grammatikk. . *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 3.
- Aa, L. I. (2021). Grammatikkdiraktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 4, 65-81.

Student teachers' processing of different types of linguistic argumentation in linguistic reasoning tasks

Van Rijt, J. (Tilburg University)

In re-thinking L1 education, linguistic reasoning has emerged as a topic of interest in recent years (Dielemans & Coppen, 2021). Language teachers in secondary schools who want to stimulate their pupils' linguistic reasoning must be able to judge grammatical arguments: what is the relevance and quality of a certain argument in favor of a particular analysis given the linguistic context at hand? Recent research has shown that different types of arguments have different effects on the quality of grammatical reasoning (Van Rijt et al., 2019). Rules of thumb do not increase reasoning quality, whereas linguistic manipulations do.

We therefore investigated whether Dutch student teachers process grammatical arguments based on rules of thumb differently from arguments based on linguistic manipulations. It might be expected that the latter category leads to a higher cognitive load than the former, potentially making students prefer grammar lessons based on rules of thumb, even if this does not positively influence pupils' linguistic reasoning quality. We also examined whether the phase of teacher education that the students are in affects cognitive load.

To investigate this, we constructed two reasoning tasks in which student teachers had to adequately classify different grammatical arguments in the context of a discussion about a grammatical problem. Cognitive load has been measured by students' ability to classify the arguments, their reaction times and the Mental Effort Rating Scale (Paas, 1992) in which participants indicated how difficult they found the task.

The results seem to confirm our hypotheses that processing linguistic manipulations demands a higher cognitive load than processing arguments based on rules of thumb. We will discuss classroom implications of these findings and relate our results to previous research.

References:

- Dielemans, R. & Coppen, P.-A. (2021). Defining linguistic reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9(1-2), 182-206.
- Paas, F.G.W.C. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem solving skills in statistics: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 429-434.
- Van Rijt, J.H.M., De Swart, P.J.F., Wijnands, A. & Coppen, P.A.J.M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics & Education*, 53(1), 78-88.

Using Socratic circles to stimulate students' reasoning about grammatical structure

Brøseth, H., Nygård, M. (Norwegian University of Science and Technology)

Lately, we have seen a renewed interest in grammar as means for improving students' writing skills (Myhill et al., 2013) but a similar focus on grammar as an area of knowledge has been lacking (van Rijt & Coppen, 2021). Fortunately, scholars have started to investigate how grammar teaching can facilitate the students' learning of grammar as a subject of inquiry in its own right (Bosque & Gallego, in progress; Denham, 2020; van Rijt et al., 2019). Our study contributes to research, with the following research question: *How can Socratic circles be implemented in teacher education to stimulate students' reasoning of grammatical structures?*

The Socratic seminar is open exploration of a topic (Queen, 2009). The students are organized in a circle, usually exploring a text. We used a variant called "inner/outer circle method" (Brown, 2016), where students are organised in two circles, one actively talking and one listening. Research has shown that a Socratic seminar can stimulate the students' argumentation (Brown, 2016) and critical thinking skills (Byrne, 2011). The seminar has been used in different subjects (Brown, 2016; Chowning, 2009; Griswold et al., 2017), but we have not found examples with grammar.

In our study, each student was given a selected sample of grammatical data. They were e.g. asked to judge whether "Christmas Eve" in "She came Christmas Eve" was an adverbial or a direct object. Afterwards they were asked to find arguments for possible analysis and to discuss it with the other students in the circle.

We used content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) to categorize the students various arguments and counterarguments, and graded their scientific value. We report on the implementation of the Socratic circles and on the students' evaluations.

Keywords: grammatical reasoning, teacher education, Socratic circles.

References:

- Bosque, I. & Gallego, Á. J. (in progress). Addressign Language in Secondary Education. Advantages of a Scientific Approach to Grammar Teaching. In A. Corr & A. Pineda (Eds.), *Theoretical Linguistics in the Pre-University Classroom. Proceedings of the British Academy (PBA) series*. Oxford University Press.
- Brown, A. C. (2016). Classroom community and discourse: How argumentation emerges during a Socratic circle. *Dialogic pedagogy*, 4. <https://doi.org/10.5195/dpj.2016.160>
- Byrne, G. (2011). Using Socratic Circles to develop critical thinking skills. *Practically primary*, 16(2), 13-15.
- Chowning, J. T. (2009). SOCRATIC SEMINARS IN SCIENCE CLASS: Providing a structured format to promote dialogue and understanding. *Sci Teach*, 76(7), 36-41.
- Denham, K. (2020). Positioning students as linguistic and social experts: Teaching grammar and linguistics in the United States. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1-16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02>
- Griswold, J., Shaw, L. & Munn, M. (2017). Socratic Seminar with Data: A Strategy to Support Student Discourse and Understanding. *Am Biol Teach*, 79(6), 492-495. <https://doi.org/10.1525/abt.2017.79.6.492>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*(36), 77-91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Queen, J. A. (2009). Socratic Seminar. In *The Block Scheduling Handbook* (pp. 197-199). Corwin Press. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1045830&authtype=sso&custid=ntnu&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_iii
- van Rijt, J. H. M. & Coppen, P. A. J. M. (2021). The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl>
- van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J. F., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. J. M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and education*, 52, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>

■ Simposi

Consideraciones sobre la reflexión gramatical en las aulas de Secundaria: dos SDG en el marco del proyecto Egramint

Coord. Delgado Girón, R. (Universitat Autònoma de Barcelona)

Este simposio reúne algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática a partir del diseño y la implementación en aulas de Secundaria de dos Secuencias Didácticas para el aprendizaje de la gramática (SDG) creadas en el marco del proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-100). El proyecto parte de la presentación contextualizada de fenómenos lingüísticos y se caracteriza por plantear cuestiones que activen la reflexión metalingüística, entre ellas, el contraste entre las lenguas que se estudian en Secundaria, para que los alumnos alcancen un saber más consciente sobre la lengua que pueda redundar en una mejora de sus producciones. De este modo, las SDG que nos ocupan: “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro” y “Con sentido y sinsentido”, están diseñadas según el modelo de SDG planteado por Camps (2006). Se cierran, la primera, con un doble encargo que los alumnos deben realizar: la escritura de una carta a su maestro de Primaria y la redacción de un informe sobre el uso que en la carta han hecho de los contenidos lingüísticos trabajados, y la segunda, con la creación de un póster con ejemplos de diferentes lenguas aportados por los alumnos sobre los fenómenos estudiados.

En las comunicaciones revisaremos el proceso de diseño de las SDG, la respuesta de tres docentes que han implementado la primera de ellas en el aula a través del análisis de sus entrevistas y la respuesta de los alumnos que la han experimentado mediante el estudio de sus producciones escritas. De este modo, podremos presentar un panorama, todavía incipiente, de aspectos significativos a la hora de diseñar propuestas de enseñanza de la gramática que aúnen uso y reflexión (Camps, 2009).

Palabras clave: SDG, reflexión metalingüística, uso y reflexión, enseñanza y aprendizaje de la gramática.

Referencias:

- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En Camps, A.; Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-48). Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.
- 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.

La ambigüedad y la habitualidad: dos secuencias didácticas para aprender gramática desde la reflexión

Durán Rivas, C.; Delgado Girón, R. (Universitat Autònoma de Barcelona)

En esta comunicación presentamos el diseño de dos secuencias didácticas elaboradas en el marco del proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-100), que tiene como uno de sus principales objetivos ofrecer propuestas contrastadas para trabajar la gramática en el aula. Las propuestas siguen el esquema de SDG establecido por Anna Camps (2006), y tienen como ejes la combinación de uso y reflexión, la presentación de los fenómenos lingüísticos contextualizados en textos reales y el contraste entre las lenguas que se estudian en el sistema educativo.

Concretamente, reflexionaremos sobre los aspectos tenidos en cuenta en el diseño de dos SDG para Secundaria. La primera, “Con sentido y sinsentido”, se centra en el fenómeno de la ambigüedad lingüística y busca que los alumnos de 4º de ESO tomen conciencia de los diversos planos que se tienen en cuenta en el estudio (y el uso) de la lengua. La segunda, “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro”, focaliza en los tiempos verbales empleados para expresar la habitualidad, así como en una estructura oracional con conectores de contraste, y propone que los alumnos escriban una carta a su tutor o tutora de Primaria.

Ambas SD siguen un planteamiento inductivo: parten de unos modelos que presentan integrados los fenómenos lingüísticos, para acompañar en la reflexión sobre cómo funcionan esos fenómenos; seguidamente, se ejercitan y se pide que se integren en el encargo final, un póster con nuevos ejemplos en la primera propuesta o la carta al maestro en la segunda, y un informe para volver a reflexionar al final sobre el uso que se ha realizado.

Además de explicar los criterios que se han tenido en cuenta en el diseño de las SD, se expondrán las dificultades encontradas, informaciones que pueden resultar útiles para otros docentes que se enfrenten a retos similares.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, uso y reflexión, transposición didáctica, materiales didácticos, SDG.

Referencias:

- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En Camps, A.; Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-48). Graó.
- Camps, A. & Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- 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
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Graó.

“No sé cómo convencerles de que la reflexión gramatical es importante”. Análisis de la respuesta de tres docentes a la implementación de una SDG sobre la habitualidad

Delgado Girón, R.; Durán Rivas, C. (Universitat Autònoma de Barcelona)

La investigación que presentamos se inscribe en el marco del proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-100), que pretende ofrecer propuestas contrastadas para una enseñanza de la gramática basada en la combinación de uso y reflexión, la presentación de los fenómenos lingüísticos contextualizados en textos reales y el contraste entre las lenguas que se estudian en Secundaria.

En este caso, compartiremos los resultados iniciales del análisis de las entrevistas a tres docentes que han implementado la SD “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro”, orientada a trabajar en 1º de la ESO los tiempos verbales que se emplean en castellano para expresar hábitos y rutinas y estructuras oracionales con conectores de contraste. En dicha SD, para profundizar en el conocimiento de las conjugaciones verbales, se plantean actividades de contraste entre las formas de presente y de imperfecto en castellano, catalán e inglés. El objetivo que se propone a los estudiantes es escribir una carta a su tutor de sexto de Primaria con un uso más consciente de los contenidos lingüísticos trabajados, y que luego realicen un informe sobre el uso que ha hecho de esos contenidos en su carta. La SD sigue un planteamiento inductivo: parte de unos modelos que presentan integrados los fenómenos lingüísticos, para acompañar en la reflexión sobre cómo funcionan; seguidamente, se ejercitan y se pide que se integren en el encargo final, la carta, para volver a reflexionar sobre el uso que se ha realizado.

En nuestro análisis, revisaremos el rol adoptado por las docentes y los criterios que han guiado su intervención. Apuntaremos los puntos fuertes y los obstáculos que destacan en el planteamiento ofrecido, así como cuáles son las inquietudes que manifiestan en relación con el trabajo en el aula de lengua y cuáles son sus percepciones sobre los estudiantes en relación con el aprendizaje gramatical.

Palabras clave: Creencias del profesorado, enseñanza de la gramática, reflexión metalingüística, entrevistas a docentes, SDG.

Referencias:

- Bastons, N.; Comajoan, LL.; Guasch, O. & Ribas, T. (2017) Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a l'aula: cap a una tipologia de docents. *Caplletra*, 63 139-164.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.
- Fontich, X. & Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.

Percepciones del alumnado sobre la reflexión metalingüística planteada en una SDG sobre habitualidad

García Vidal, P. (Universitat de València); Llamazares Prieto, T. (Universidad de León)

Analizaremos, en esta comunicación, la respuesta de un grupo de alumnos de 1º de ESO a una propuesta de trabajo gramatical en una secuencia didáctica (SD) del proyecto Egramint, “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro”. El alumnado de Educación Secundaria escribe una carta dirigida a su tutor o tutora de Educación Primaria en la que integra lo aprendido del presente y del pretérito imperfecto de indicativo y de la estructura oracional propuesta en la SD. Destacaremos la reacción del alumnado a los planteamientos que definen la propuesta: presentación contextualizada de los fenómenos lingüísticos, contraste entre lenguas, combinación de uso y reflexión. Además, recogeremos sus valoraciones y comentarios sobre los modelos y las actividades propuestas, los contenidos de aprendizaje y el producto final que deben elaborar. Partimos de investigaciones como la de Barkhuizen (1998) sobre las percepciones de alumnos de Educación Secundaria respecto a su aprendizaje de lenguas en relación con el valor y la utilidad que les atribuyen. Si tenemos en cuenta estas percepciones y la actitud del alumnado, podemos mejorar su motivación y receptividad para aprender con el planteamiento de nuevas actividades que repercutan positivamente en su aprendizaje. García Vidal (2018) recoge otros estudios posteriores sobre las creencias de los estudiantes referidas al aprendizaje de lenguas en que constata la importancia de tenerlas en cuenta y así potenciar la reflexión metalingüística que permita revisar las prácticas de clase. Con este estudio pretendemos profundizar en estas creencias para conocer qué dice el alumnado sobre los estilos de trabajo o tipología de tareas a las que están acostumbrados en el aula de lengua.

Palabras clave: SDG, reflexión metalingüística, creencias de los alumnos,

Referencias:

Barkhuizen, G. P: (1998). Discovering Learner’s Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a Suth African Context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.

García Vidal, P. (2018). *Com s’aprenen les llengües en Secundària*. Perifèric.

Rodríguez-Gonzalo, C. Durán Rivas & T. Ribas Seix (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35(2), 103-136.

“En el colegio no me iba muy bien, pero ahora voy mejor”. Análisis de la producción y de la sistematización gramatical de una SDG desarrollada con un grupo de alumnos de 1º de ESO

García Vidal, P. (Universitat de València)

Revisaremos la eficacia de las tareas finales de la SDG del proyecto Egramint “Cómo estaba y cómo estoy. Carta a un maestro”, realizada por un grupo de alumnos de 1º de ESO. Como afirma Rodríguez Gonzalo (2021), la reflexión en el aula sobre la relación entre las lenguas curriculares

se consigue con determinados planteamientos metodológicos que la faciliten. En este sentido, la secuencia persigue que los alumnos activen la reflexión metalingüística acerca del uso de los tiempos verbales para expresar habitualidad en pasado y en presente en las lenguas curriculares, y también sobre la expresión de ese contraste entre tiempos en la estructura oracional. Los contenidos de aprendizaje se presentan contextualizados en textos reales, y las actividades acompañan dicha reflexión guiando la mirada hacia los fenómenos lingüísticos, ayudando a ponerles nombre y planteando su ejercitación. Algunas de las actividades proponen el contraste entre las diversas lenguas que estudian los alumnos.

En la SD se elaboran dos producciones: la redacción de una carta para su maestro de Primaria, en que expliquen los cambios vividos con la llegada al instituto, y un informe sobre el uso que han hecho en la carta de los contenidos lingüísticos trabajados. Analizaremos las cartas y los informes para conocer hasta qué punto han servido para favorecer la integración en el uso de los contenidos presentados, la sistematización de los aprendizajes, la conciencia del propio proceso y la construcción de un discurso incipiente de los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua. Observaremos qué obstáculos se detectan en los alumnos para conseguir los objetivos, qué aspectos aparecen o no en sus producciones y si se dan diferencias significativas entre el progreso en el uso y el progreso en la explicación teórica de la lengua.

Referencias:

- Camps, A. (coord.); Guasch, O.; Milián, M.; Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Durán, C. (2020). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela, *RILCE*, 37(2), 567-589.
- Fontich, X.; García Folgado, MJ.; Rodríguez Gonzalo, C. (Coord.) (2022). «El rol de l'ensenyament gramatical en l'aprenentatge de llengües: pràctiques reflexives, tasques comunicatives i material d'intervenció». *Caplletra* 73.
- Ribas, T.; Rodríguez-Gonzalo, C.; Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*. vol. 12 n.º 2 (2020).
- 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
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.

■ Simposi

Más allá de la oración: La sintaxis del discurso y su enseñanza

Coord. Ferrari, L. (Universidad Nacional de General Sarmiento); Giammatteo, M. (Universidad de Buenos Aires)

Resumen general del simposio. La lingüística de fines del siglo XX y comienzos del XXI ha diseñado propuestas para considerar los fenómenos gramaticales en relación con las interfaces entre los componentes de la estructura lingüística. Sin embargo, la relación entre los fenómenos sintácticos y la estructura textual sigue siendo un área de escaso desarrollo. Una de las causas de esta carencia es la concepción de que la oración es el límite máximo para el análisis de la sintaxis. Esto lleva a desentenderse de los vínculos que los constituyentes establecen en niveles más allá de la oración. Actualmente, existen enfoques que buscan dar cuenta de las relaciones que vinculan diferentes estructuras en unidades complejas (Duque 2011 y 2013, Cuenca 2013, Garrido 2013 y 2014, Rodríguez Ramalle 2014, 2015, Garrido y Rodríguez Ramalle 2015) y proponen una continuidad entre oración y discurso. Las unidades resultantes de la combinación se organizan jerárquicamente en estructuras subordinadas y coordinadas, en las que cada oración se une a la siguiente según relaciones del tipo: antecedente-consecuente, causa-efecto, problema-solución, planteo-ampliación, paralelo-contraste, etc. A su vez, algunos autores, tales como Fuentes Rodríguez (2017) y Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordoñez (2020) adoptan el término de macrosintaxis para dar cuenta de este nuevo ámbito dentro del cual los fenómenos lingüísticos se interpretan en su contexto discursivo, de modo que se tienen en cuenta los agentes que intervienen en la interacción y la perspectiva del uso: el funcionamiento multidimensional del discurso. El objetivo de este Simposio es generar un espacio de intercambio en el que se contemplen distintas perspectivas acerca de la sintaxis del discurso, en el que, a partir de las formulaciones teóricas y sus relaciones con otros componentes de la estructura lingüística, se puedan establecer implicaciones didácticas que favorezcan la enseñanza de una sintaxis contextualizada y proyectar su acercamiento a las aulas de lengua.

Palabras clave: sintaxis del discurso, enseñanza de la gramática, relaciones retóricas, operadores discursivos, conectores.

Referencias:

- Cuenca, M. J. (2013). Causal constructions in speech. En C. Bolly y L. Degand (eds.). *Text structuring. Across the line of Speech and Writing Variation* (pp. 17-31). Presses Universitaires de Louvain.
- Duque, E. (2011). Integración de conocimiento en las relaciones de discurso. *Tonos Digital*, 21.
- Duque, E. (2013). Caracterización lingüística del tipo de texto: el discurso electoral como ejemplo. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 55, 9-39
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y Lingüística Pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 5-34.

- Fuentes Rodríguez & Gutiérrez Ordoñez, S. (eds.) (2020). *Avances en Macrosintaxis*. Arco Libros.
- Garrido, J. (2013). Léxico y argumentación en la estructura del discurso. En C. Llamas Saiz, C. Martínez Pasamar y M. Casado Velarde (coords.). *Léxico y argumentación en el discurso público actual* (pp.105-127). Peter Lang.
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 94-111.
- Garrido, J. & Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 199-225.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y subordinación, *Signo & Seña*, 25, 261-263.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). *Las relaciones sintácticas*. Síntesis.

La sintaxis del enunciado: el caso de *como* como operador discursivo

Ferrari, L. (Universidad Nacional De General Sarmiento)

Resumen de máximo 300 palabras. Esta comunicación se enmarca en una propuesta, que busca codificar en un nivel abstracto las relaciones entre estructuras que superan el límite oracional. En el ámbito del español, en investigaciones relativamente recientes, se ha postulado una continuidad entre oración y discurso, a partir de la noción de constituyente, que se traslada del dominio oracional a unidades mayores, tales como el párrafo o distintos tipos de secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas. Entre las propuestas más representativas podemos citar las de Garrido (2013, 2014), Rodríguez Ramalle (2014, 2015), Garrido y Rodríguez Ramalle (2015). A su vez, Fuentes Rodríguez (2017) y Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordoñez (2019) en un avance hacia la formulación de una sintaxis del discurso proponen el término de macrosintaxis y la enmarcan dentro de la lingüística pragmática. Uno de los fundamentos de los estudios macrosintácticos es la existencia de categorías específicas que poseen un funcionamiento determinado en el nivel del enunciado, como por ejemplo, los operadores y los conectores. En esta comunicación mi objetivo es, en primera instancia, analizar los valores polifuncionales del operador discursivo *como/* y sus variantes *como que/* y *como si* en un corpus oral del español rioplatense. En una segunda instancia, a partir de este análisis, propongo formular una propuesta de enseñanza de la gramática que integre los aspectos pragmático-discursivos en una sintaxis de los enunciados.

Palabras clave: sintaxis del enunciado, enseñanza de la gramática, lingüística pragmática, operadores discursivos, conectores.

Referencias:

- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y Lingüística Pragmática, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 5-34.

Fuentes Rodríguez & Gutiérrez Ordoñez, S. (eds.) (2019). *Avances en Macrosintaxis*. Arco Libros.

Garrido, J. (2013). Léxico y argumentación en la estructura del discurso. En C. Llamas Saiz, C. Martínez Pasamar y M. Casado Velarde (coords.). *Léxico y argumentación en el discurso público actual* (pp.105-127). Peter Lang.

Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 94-111.

Garrido, J. & Rodríguez Ramalle; T. M. (2015). Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 199-225.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y subordinación, *Signo & Seña*, 25, 261-263.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). *Las relaciones sintácticas*. Síntesis

Las relaciones retóricas y su aplicación a la enseñanza en una propuesta macrosintáctica

Giammatteo M.; Trombetta, A. (Universidad de Buenos Aires)

A partir de planteos como los de Garrido (2013 y 2014), Fuentes Rodríguez (2012, 2013, 2014, 2019), Rodríguez Ramalle (2014 y 2015), Garrido y Rodríguez Ramalle (2015), Gutiérrez Ordoñez (2016, 2018, 2019), entre otros, nos encontramos desarrollando una propuesta integral con una base de gramática formal que considera las relaciones que vinculan las oraciones dentro del período (oración compuesta) y más allá, en la conformación de párrafos, secuencias y textos. El planteo se basa en la interrelación entre dos niveles interdependientes, microsintáctico y macrosintáctico. El nivel microsintáctico es el soporte que organiza las relaciones valiéndose de elementos léxico-gramaticales, tales como conectores, correlaciones temporales y modales, focalizadores y estructuras de relieve, así como anáforas y correspondencias léxicas. Estos recursos propiamente gramaticales se proyectan en el nivel macrosintáctico, que los inscribe en la situación comunicativa (deíctico-subjetiva) y les asigna valores comunicativo-argumentativos.

Al ser una propuesta integral que abarca los aspectos morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmático-discursivos consideramos que puede ser de interés para la enseñanza, puesto que no solo conduce a la identificación de los elementos léxico-gramaticales, sino que, al vincularlos con el contexto, favorece la comprensión e interpretación del texto. Para esta comunicación presentaremos los resultados iniciales de la aplicación de una secuencia elaborada a partir del microrrelato "Los dos reyes y los dos laberintos", del escritor argentino Jorge Luis Borges. La actividad involucra dos conjuntos de estudiantes de un curso inicial de nivel universitario, un grupo de control, que solo lee el texto, y un segundo grupo al que primeramente se lo introduce en los lineamientos de la propuesta desarrollada. Se evalúan las respuestas proporcionadas por ambos grupos a un cuestionario que los interpela sobre aspectos de comprensión e

interpretación vinculados con las relaciones retóricas (antecedente-consecuente, causa-efecto, problema-solución, planteo-ampliación, paralelo-contraste, etc.) que se plantean en el texto.

Palabras clave: gramática, relaciones retóricas, macrosintaxis, enseñanza

Referencias:

- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2, 15-36;
- Fuentes Rodríguez, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de Lingüística del Español* 35: 137-160; 2019. Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis. En Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordóñez (eds.) *Avances en macrosintaxis* (pp. 15-65). Arco Libros.
- Garrido, J. (2013). Léxico y argumentación en la estructura del discurso. En Llamas et alli (coords.). *Léxico y argumentación en el discurso público actual* (pp. 105-127). Peter Lang.
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 94-111.
- Garrido, J. & Rodríguez Ramalle, T.M. (2015). Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 199-225
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En López Serena, Narbona Jiménez y Del Rey Quesada (eds.) *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*. Vol. 1. (pp. 515-539). Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *CLAC75*: 3-18; 2019. Sintaxis del microdiscurso. En Fuentes Rodríguez y Gutiérrez Ordóñez (eds.) *Avances en macrosintaxis* (pp. 287-354). Arco Libros.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2014). Conexiones discursivas y subordinación: Recursos sintácticos y subordinación, *Signo & Seña*, 25, 261-263;
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2015). *Las relaciones sintácticas*. Síntesis.

Acerca de los patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2

Pacagnini, A. M. J. (Universidad Nacional de Río Negro, CELLAE, EHyES); Marcovecchio, A. M. (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Universidad Católica Argentina)

En esta comunicación proponemos un debate reflexivo sobre el lugar de la enseñanza de la gramática en el aula de español como L1 y L2, a partir de tomar como eje la construcción sintáctica, entendida como un emparejamiento de forma (sonora y morfosintáctica) y significado (Bybee, 2010; Traugott y Trousdale, 2013), esto es, unidades simbólicas convencionalizadas que constituyen una colección de rutinas combinatorias disponibles para los usuarios de una lengua. Así, la gramática de una lengua sedimenta, en su repertorio de configuraciones estructurales,

unos determinados patrones combinatorios vinculados a diferentes formas de *perspectivización*. Estos esquemas oracionales son simbólicos y se presentan como recursos para poner de manifiesto distintas perspectivas sobre los acontecimientos a los que se alude (Marcovecchio, 2012; Marcovecchio y Pacagnini, 2019).

La integración de los patrones estructurales concernientes a lo fonético-fonológico, morfológico y sintáctico con las posibilidades interpretativas y los propósitos comunicativos de los hablantes es la vía para articular, por un lado, lo lingüístico con lo cognitivo (esto es, la *conceptualización*); y, por otro, el uso concreto de la lengua con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el aula, resulta indispensable promover la *atención sobre la forma lingüística* y “gatillar” inferencias acerca del *significado* que esa forma expresa: esto garantiza la *motivación* y la *rentabilidad* de las tareas didácticas que los docentes proponen. En este sentido, el enfoque propuesto busca concertar la investigación teórica actualizada y su aplicación en la enseñanza de la lengua, con el fin de lograr mejoras decisivas, avanzando en la idea de que todas las unidades gramaticales, aún las más canónicas, están sujetas a restricciones de uso pragmático (*gramática de uso*, concebida desde una perspectiva tridimensional: Pacagnini 2012, 2021).

Palabras clave: español lengua extranjera (E/LE), español lengua materna, enseñanza de la gramática, gramática de uso, conceptualización.

Referencias:

Bybee J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press.

Marcovecchio. A. (2012). De las circunstancias de los eventos a las de la emisión: gramaticalización y evidencialidad. En Vucheva, E. (Coord.) *El español: territorio de encuentros* (pp. 65-75). Editorial de la Universidad “San Clemente de Ojrid”.

Marcovecchio, A. y A. Pacagnini (2019). Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE. *Lenguaje y Textos*, 50, 39-49.

Pacagnini, A. (2012). *La expresión lingüística de la ‘causa final’*. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Pacagnini, A. (2021). Construcciones concesivas: estrategias de didactización en ELSE. *Quintú Quimün, Revista de Lingüística*, 1-25

Traugott, E y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001>

■ Simposi

De la réalité des classes à des propositions didactiques innovantes en grammaire

Coord. Marmy Cusin V. (Haute école pédagogique de Fribourg), Beaumanoir-Secq, M. (Université Paris Cité, EDA)

L'un des objectifs du colloque est de promouvoir une utilisation réfléchie des langues et de développer les connaissances grammaticales des élèves, nécessaires à une utilisation langagière consciente et autonome. En effet, pour réussir et utiliser efficacement leur langue, les élèves doivent non seulement l'utiliser mais développer des savoirs sur celle-ci, réinvestissables dans de nouveaux contextes. Nous envisageons ces deux finalités de l'enseignement grammatical, la construction de connaissances liées au système de la langue et le développement de compétences utiles à la production et compréhension, comme non hiérarchisées et articulées. Prendre conscience des phénomènes linguistiques en jeu, les verbaliser et développer des stratégies efficaces sont autant de capacités à développer dans la classe de grammaire (Nadeau & Fischer, 2006). Mais comment aider les enseignantes et enseignants à développer chez leurs élèves des savoirs et savoir-faire grammaticaux efficaces. Cela passe par un travail de transposition des savoirs issus de la recherche, notamment quant aux savoirs des élèves (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & de Weck, 1987), en savoirs pour l'action, « activité que les chercheurs ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants même s'ils doivent la réaliser avec eux » (Cèbe & Goigoux 2009, p. 2). Ce travail de transposition a pour horizon praxéologique le développement d'outils didactiques non seulement efficaces sur le plan théorique mais que les professionnels jugent eux-mêmes utiles, utilisables et acceptables (Goigoux, 2017).

Ce symposium a deux objectifs inter-reliés :

1. Appréhender la réalité des classes, documenter les pratiques enseignantes comme les difficultés des élèves en grammaire, que ce soit par une recherche à visée descriptive et compréhensive de pratiques courantes (Sautot, Gourdet & Beaumanoir-Secq 2021) ou dans le cadre d'un dispositif d'ingénierie didactique interactive (Grafe'maire 2018),
2. Mieux cerner les enjeux de l'enseignement des objets grammaticaux observés et faire quelques propositions visant un schéma de transposition didactique généralisable à d'autres notions grammaticales.

Palabras clave: enseignement grammatical, pratiques enseignantes, conceptualisation, difficultés des élèves, transposition didactique

Referencias:

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

GRAFE'maire. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Requête acceptée par le Fonds

nationale suisse de la recherche scientifique (projet n°100019_179226, dir. E. Bulea Bronckart, R. Gagnon & V. Marmy Cusin).

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987). *Le Savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

Sautot, J.-P., Gourdet, P. & Beaumanoir-Secq, M. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REALang, *Scolagram*, 8. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement

Quelle appropriation et quel usage d'un outil de conceptualisation portant sur l'enseignement de la valeur des temps verbaux du passé ?

Bulea Bronckart, E. (Université de Genève, FPSE); Gagnon, R. (HEP Vaud, Lausanne)

Relativement à l'enseignement de l'emploi des temps verbaux, les problèmes rencontrés par les enseignantes proviennent notamment d'un traitement inapproprié du système verbotemporel dans les manuels et les prescriptions : les manuels ont tendance à tout ramener à la chronologie, ce qui suscite des confusions entre le *Temps du calendrier* (angl. *Time*) et l'expression linguistique du temps (angl. *tense*) (Combettes & Fresson, 1975; Halté, 1994; Gagnon, Énard & Laenzlinger, 2017). Des analyses récentes de pratiques courantes renforcent ces constats (Marmy, Gagnon, Darne-Xu, Bulea Bronckart, 2022), en identifiant les problèmes suivants :

- le recours systématique à la ligne du temps qui agit comme un incontournable pour représenter le fonctionnement des temps et leurs valeurs;
- une présentation des valeurs temporelles sous forme de liste;
- l'absence des concepts d'*aspect*, de *posture énonciative* ou d'*ancrage* énonciatif;
- l'absence d'une représentation systémique de l'ensemble des emplois des temps dans un texte.

Au sein d'un vaste projet de recherche, nous avons élaboré et testé des séquences innovantes portant sur les temps verbaux, qui articulent dimensions syntaxiques et textuelles.

Notre communication analysera la réception d'un moment précis des séquences proposées, consacré à un *outil de conceptualisation* qui accompagne une série d'activités pointant des dimensions définitives de l'objet enseigné. À l'aide du concept de *modèle disciplinaire en acte* (Garcia-Debanç, 2008), qui permet de comprendre ce qui alimente les intentions et les

choix des enseignants, et portant notre attention sur les écarts entre le prévu et le réalisé, nous observerons : - comment les enseignant-e-s s'approprient l'outil et les activités associées ; - les obstacles rencontrés et leur régulation ; - les choix terminologiques effectués. Les résultats des analyses, entre le prévu et l'effectif, seront réinterprétés en termes d'ingénierie, en vue d'une reprise et transformation du matériel conçu par l'équipe de recherche.

Mots clés: valeurs des temps verbaux ; conceptualisation ; appropriation ; modèle disciplinaire en acte; ingénierie didactique.

Références :

Combettes, B. & Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6(1), 25-55.

Gagnon, R, Érard, S. & Laenzlinger, Ch. (2017). Valeurs et usages du temps et de l'aspect dans les productions écrites. Pistes pour traiter en formation un phénomène grammatical complexe. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Eds), *Former à enseigner la grammaire* (p. 185-206). Presses universitaires du Septentrion.

Garcia-Debanç (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté, *Pratiques*, 137-138, 39-56.

Halté, J.-F. (1994). Écrire le temps en 6e /5e. *Pratiques*, 82, 31-70.

Marmy Cusin, V., Gagnon, R., Darne Xu, A. & Bulea Bronckart, E. (2022). Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé. *SHS Web Conf*, 138, 8e Congrès Mondial de Linguistique Française. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806017>

Enseigner autrement l'adjectif, une reconfiguration didactique à construire

Morgane Beaumanoir-Secq (Université Paris Cité), Patrice Gourdet (Cergy Paris Université), Jean-Pierre Sautot (Université Claude Bernard - Lyon 1)

Le terme d'*adjectif* appartient à la terminologie grammaticale scolaire consensuelle, au sens où son usage par les enseignants est commun et impensé : en France, les enjeux orthographiques du marquage morphogrammique en lien avec le nom engendrent son enseignement-apprentissage très tôt, dès la 1^{ère} année du primaire (CP). Or, les données quantitatives issues de la recherche REAlang (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020) pointent une conceptualisation très fragile en CM2, à la fin de l'école primaire. Par ailleurs, la quasi absence d'adjectifs dans les écrits d'élèves (voir notamment recherche E-calm en cours, à paraître, <http://e-calm.huma-num.fr/>) peut refléter à la fois un manque de ressources lexicales de la part des élèves, mais aussi un abandon de la dimension discursive dans le traitement didactiques des expansions du nom.

Lors de cette communication, nous nous attacherons à contextualiser les différentes strates qui constituent actuellement la transposition didactique de l'adjectif : choix des théories de

description de la langue, injonctions institutionnelles (tant terminologiques que didactiques), moyens d'enseignement à disposition, savoirs grammaticaux des élèves. Partant de ce constat étayé, il s'agira de proposer d'autres perspectives, d'ébaucher une reconfiguration de chaque strate en pointant les enjeux qui sous-tendent les choix des différents acteurs, institutions comme enseignants. Dans ce cadre, produire des ressources didactiques suppose de démêler les questions de nature et de fonction au sein des discours enseignants, de clarifier les objectifs et de refonder les progressions en réassignant à l'adjectif son utilité pragmatique discursive tout en se libérant des enjeux orthographiques dans les premiers apprentissages.

Mots clés : adjectif, conceptualisation, transposition didactique, curricula, discours

Références :

Beaumanoir-Secq, M. & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 211, 45-55.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Les Éditions Logiques.

Fox, G. (2012). L'acquisition des modifieurs nominaux : le cas de l'adjectif du français. *Linguistique*, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00941088>

Kilcher-Hagedorn, Helga, Othenin-Girard, Christine & de Weck, Geneviève (1987). *Le Savoir grammatical des élèves*. Peter Lang.

Sautot, J. P., Gourdet, P. & Beaumanoir-Secq, M. (dir.) (2021). Méthodologie pour l'étude des rendements des classes. *Scolagram*, 8, https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement

Des dimensions prescrites aux dimensions enseignées et apprises : analyse de la transposition didactique de la fonction grammaticale de complément de nom

Marmy Cusin, V. (Haute école pédagogique de Fribourg); Stoudmann, S. (Université de Genève)

Notre proposition de communication est issue d'un projet de recherche conduit en Suisse romande portant sur l'enseignement grammatical dans une perspective d'articulation entre grammaire et textes (Bulea Bronckart, 2020). Nous sollicitons le cadre linguistique et didactique de la grammaire rénovée et situons notre propos en regard de la double finalité assignée à la grammaire : construire chez les élèves une représentation du système de la langue et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension des textes.

Après avoir analysé le contexte d'enseignement de deux objets contrastés, le complément de nom (CN) et les valeurs des temps du passé (TdP), nous avons entrepris un travail d'ingénierie didactique (Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021 ; Merhan & Gagnon, 2021) prenant appui sur les pratiques courantes observées (Marmy Cusin, Gagnon, Darne-Xu & Bulea

Bronckart, 2022), sur des savoirs issus de théories linguistiques, didactiques et psycholinguistiques, en nous situant dans le cadre de la transposition didactique incarné par les travaux de Cèbe et Goigoux (2009). Ce travail a permis de définir les caractéristiques définitoires de ces objets et de concevoir des séquences d'enseignement pour deux degrés de la scolarité obligatoire (7-8^e et 10^e).

Pour cette communication, nous nous intéressons aux expérimentations des séquences d'enseignement abordant la fonction syntaxique de CN, en prenant appui sur les pratiques filmées et les tests des élèves. Selon une méthodologie compréhensive, nous analysons les traces des caractéristiques définitoires du CN enseignées et apprises. Quelles dimensions ont été enseignées et/ou réinvesties ? Avec quel métalangage grammatical ? Avec quelles régulations ? Et avec quelles traces d'apprentissages et/ou de difficultés pour les élèves ?

Nous cherchons à documenter les pratiques d'enseignement et les difficultés des élèves afin de mieux cerner les enjeux d'enseignement et d'apprentissage de cette fonction syntaxique, dans une perspective articulée de la grammaire.

Palabras clave: enseignement grammatical articulé, caractéristiques définitoires d'un objet grammatical, fonction de complément du nom, transposition didactique.

Referencias:

Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>

Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. et Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (éd.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 223-246) (Collection Recherches en didactique du français). Presses universitaires de Namur.

Merhan, M. et Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (éd.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 223-246) (Collection Recherches en didactique du français). Presses universitaires de Namur.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 47-62). Nathan.

Marmy Cusin, V., Gagnon, R. Darne-Xu A. & Bulea Bronckart, E. (2022). Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. Institut de Linguistique Française.

https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2022/08/shsconf_cmlf2022_06017.pdf

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

■ Simposi

Enseñanza de la gramática en los trastornos del lenguaje

Coord. Moreno Campos, V. (Universitat Jaume I)

La enseñanza de la gramática de la lengua española en la población con trastornos del lenguaje es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la didáctica de la lengua española. Los enfoques metodológicos que predominaban en el panorama de la didáctica, herederos de las tradiciones gramaticalistas generativistas y estructuralistas, privilegiaban la enseñanza de la normativa morfológica y sintáctica e ignoraban los casos de aprendizaje excepcional propios de sujetos con trastorno del lenguaje al considerarlos como excepciones. Recordemos que, para Chomsky, la competencia pragmática se restringía al “knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes” (1980: 224). Sin embargo, con la adopción del enfoque comunicativo los estudios sobre enseñanza de la gramática consideran que el discurso no puede enseñarse de manera descontextualizada al contexto ni a los usuarios. La focalización del uso comunicativo sobre la enseñanza gramatical ha privilegiado la aparición de didácticas específicas centradas en población con características divergentes: los aprendices de L1, los aprendices de las diferentes L2, ... Sin embargo, todavía son pocos los estudios que se han centrado en investigar las necesidades específicas de enseñanza de los niños con trastorno del lenguaje (Fresneda, 2020; Moreno Campos y Quique, 2022; Moreno Campos, 2022; Rodríguez-Muñoz, 2022). Este simposio pretende mostrar las necesidades y los retos de esta didáctica específica en el panorama investigador español. Las comunicaciones tratan las necesidades específicas que presentan niños aprendientes de L1 con trastornos del lenguaje en la enseñanza de la gramática: autismo, hipoacusia, trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH), trastorno del lenguaje (TDL) y síndrome de Smith Magenis.

Palabras clave: didáctica específica, trastornos del lenguaje, enseñanza/aprendizaje, lengua española, lengua oral, lengua escrita.

Referencias:

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.

Fresneda, A. (2020). *Aspectos morfosintácticos en muestras de lenguaje espontáneo de niños hipoacúsicos con implante coclear* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Moreno Campos, V. (2022). *Didáctica del habla: cómo intervenir en los problemas de articulación de los sonidos del lenguaje desde un enfoque pluridisciplinar*. Tirant lo Blanch.

Moreno-Campos, V. & Quique, Y. (2022). Executive functions and conversational competence: didactical implications for spoken language. In F. Alcantud et al. (Ed.). *Handbook of research on neurocognitive development of executive functions and implications for intervention*. IGI Global.

Rodríguez-Muñoz, F. J. (2022). The pedagogical potential of speech-language therapy materials for the teaching of idiomatic expressions in a foreign language. *Applied Linguistics Review*.

La enseñanza de la gramática en niños con Trastorno del espectro autista (TEA) y Trastorno por déficit de Hiperactividad (TDAH): características y necesidades.

Moreno Campos, V. (Universitat Jaume I)

La enseñanza de la gramática de la lengua española en la población con trastornos del lenguaje es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la didáctica de la lengua española. Los enfoques metodológicos que predominaban en el panorama de la didáctica, herederos de las tradiciones gramaticalistas generativistas y estructuralistas, privilegiaban la enseñanza de la normativa morfológica y sintáctica e ignoraban los casos de aprendizaje excepcional propios de sujetos con trastorno del lenguaje al considerarlos como excepciones. Sin embargo, la presencia de niños diagnosticados con TDAH o TEA es una realidad en las aulas españolas. La prevalencia de niños con TDAH se sitúa entre un 3-7% (Narbona, 2001; Balbuena, 2016) y de TEA, en un 260 por cada 10 000 nacimientos (Forteza Sevilla et al., 2013; Alcantud et al., 2016).

En esta comunicación se abordan las características particulares que presentan los niños con TDAH y con TEA y se vinculan con las necesidades específicas de aprendizaje en el contexto de la enseñanza de la gramática española. Estos niños presentan problemas relacionados con las funciones ejecutivas; entre otras características, son niños con un tiempo limitado de atención sostenida que presentan problemas ante el pensamiento abstracto (Fernández-Belinchón et al., 2017; Moreno-Campos y Quique, 2022). Estas cuestiones explicarían los problemas que se manifiestan al integrar las nociones gramaticales como las clases de palabras o los procesos de flexión y que revelan diferencias en la cohesión respecto a los grupos control (Gallardo et al., 2012; Gallardo y Moreno, 2014; del Águila et al., 2019). Algunas investigaciones abogan por el diseño de unidades didácticas muy secuenciadas y simplificadas (Mondragón Mullor, 2013), mientras que otras propuestas inciden en un diseño que optimice las características de pensamiento divergente que presenta este tipo de alumnado (Alessandroni et al., 2014; López et al., 2018).

Referencias:

Alessandroni, N., Martin, J. & Piro, M. C. (2014). Una hipótesis sobre los procesos de pensamiento metafórico en el autismo. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires.

- Alcantud Marín, F., Alonso, Y. & Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26.
- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología Educativa*, 22(2), 81-85.
- del Águila, D. G., García, G. C. & García-Retamero, R. (2019). Análisis de la comprensión gramatical en el Trastorno del Espectro Autista y el Retraso del lenguaje. In *Cuestiones de Lingüística clínica: Trabajos presentados al V Congreso Internacional de Lingüística clínica* (pp. 73-82). Editorial UCA.
- Fernández Belinchón, C., Rodríguez Moya, L. & Peláez Álvarez, J.C. (2017). Funciones ejecutivas en el TDAH: una mirada a través del test de Rorschach. *Reidocrea*, 1, 1-8.
- Fortea Sevilla, M.S, Escandell Bermúdez, M.C. & Castro Sánchez, J.J. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista. Una revisión teórica. *Revista Infad*, 1(1), 746-768.
- Gallardo Paúls, Beatriz; Moreno Campos, Verónica; Pérez Mantero, JL & Roca, P (2012). Complejidad sintáctica y textual en niños con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. *Revista de Neurología*, 54(1), 131-135.
- Gallardo Paúls, B. & Moreno Campos, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. *Revista de Neurología*, 58(1), 107-110.
- López, V. M., Miranda, M. & Magdaleno, A. P. (2018). ¿El apoyo auditivo-visual mejorará el desarrollo gramatical en el TEA asociado a discapacidad intelectual? In *6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings* (p. 808). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Mondragón Mullor, M. M (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto* [Tesis doctoral]. Universidad de Almería.
- Narbona, J. (2001). Alta prevalencia del TDAH. ¿Niños trastornados o sociedad maltrecha? *Revista de Neurología*, 32(3), 229-231.

La enseñanza de la gramática en niños con trastorno específico del lenguaje: características y necesidades

Rodríguez Muñoz, F. J. (Universidad de Almería); Martín Vegas, R. (Universidad de Salamanca)

La de *trastorno específico del lenguaje (TEL)* ha sido y es una etiqueta controvertida en torno a la cual se han ido agrupando condiciones heterogéneas desde los primeros intentos descriptivo-taxonomicos de que fue objeto (p. ej., Rapin y Allen, 1983) hasta la actualidad (p. ej., en el *DSM-5-TR* de la American Psychiatric Association, 2022), momento en el que se plantea la

simplificación del espectro en dos subtipos (Mendoza, 2016): el *fonológico-sintáctico* (o *TEL gramatical*) y el *léxico-sintáctico* (llamado *sintáctico-semántico* en Aguado et al., 2015, y, por otros autores, “de recuperación de palabras”). Si bien irán surgiendo diferentes denominaciones y clasificaciones tanto en el ámbito clínico como en el empírico, esta aproximación se centra en el denominado TEL gramatical, que ha sido asociado a problemas sintácticos de distinto tipo, de comprensión y producción de morfemas flexivos (Contreras y Soriano, 2007), etc. Desde una vertiente descriptiva, nos interesa aclarar en qué consisten las alteraciones presentes en el TEL gramatical a partir de los datos existentes y revisar las teorías que han tratado de explicarlas (p. ej., Leonard, 1989; Gopnik, 1990; Rice y Oetting, 1993; etc.). Además, esta propuesta no solo pretende contribuir, desde la didáctica de la lengua, a mejorar la comprensión del TEL, sino que, sobre todo, busca establecer conexiones entre la enseñanza de la gramática y su aplicación al ámbito de los déficits comunicativos, que pueden retroalimentarse en un sentido procedimental (véase Rodríguez Muñoz, 2022).

Palabras clave: déficit gramatical, didáctica de los trastornos del lenguaje, indicadores del TEL gramatical, teorías lingüísticas sobre el TEL gramatical.

Referencias:

- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E. & Montes, A. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed., text revision). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Contreras, M. C. & Soriano, M. (2007). La morfología flexiva en el trastorno específico del lenguaje y en la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 110-117.
- Gopnik, M. (1990). Feature Blindness: A Case Study. *Language Acquisition*, 7(2), 139-164.
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179-202. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008511>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Pirámide.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. Academic Press.
- Rice, M. L. & Oetting, J. B. (1993). Morphological deficits of children with SLI: Evaluation of number marking and agreement. *Journal of Speech & Hearing Research*, 36(6), 1249-1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3606.1249>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2022). The pedagogical potential of speech-language therapy materials for the teaching of idiomatic expressions in a foreign language. *Applied Linguistics Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0104>

La enseñanza de la gramática en niños con síndrome de Smith Magenis: características y necesidades

Hidalgo-De la Guía, I.; Garayzábal-Heinze, E. (Universidad Autónoma de Madrid)

En las últimas décadas la enseñanza de la gramática ha priorizado el enfoque comunicativo al abordaje normativo tradicional. Esta visión más contextualizada de la lengua ha propiciado que se comience a contemplar otras poblaciones con perfiles de aprendizaje diversos desde la didáctica de la gramática, aunque en comparación con la población normotípica, se ha avanzado poco en el desarrollo de estrategias didácticas específicas para casos con alteraciones del neurodesarrollo, cuyos perfiles cognitivos, conductuales y motores condicionan su aprendizaje. Pese a esto, hay algunos trabajos muy interesantes que evidencian las distintas vías de aprendizaje de estas poblaciones, como: autismo (Nixon y Schweizer, 2020), síndrome de Down (Baxter et al., 2021) o con TEL (Ramírez-Santana et al., 2018), entre otros. Presentamos el caso del síndrome de Smith Magenis (SMS) una alteración genética de baja incidencia (Elsea y Williams, 2011) caracterizada, entre otras cosas, por retraso del desarrollo neurológico, que deriva en un cuadro heterogéneo de rasgos cognitivos, conductuales, físicos y lingüísticos reconocibles. Las habilidades comprensivas en el SMS son mejores que las expresivas, sobre todo en la dimensión morfosintáctica que es, tal vez, la más afectada en este síndrome. El perfil morfosintáctico se caracteriza por los errores de concordancia, oraciones inacabadas, simplificación de estructuras, omisión de unidades funcionales e incluso por la emisión de estructuras telegráficas (Garayzábal y Lens, 2013;). Las dificultades expresivas en esta área de la lengua son notables incluso en la edad adulta y tras años de terapia logopédica. Los problemas de conducta de los afectados con SMS condicionan su estado de ánimo, su descanso y su predisposición al aprendizaje e impactan en la enseñanza de la gramática y en la intervención logopédica.

Palabras clave: síndrome de Smith Magenis, retraso del neurodesarrollo, intervención/ enseñanza de la gramática.

Referencias:

Baxter, R., Rees, R., Perovic, A. & Hulme, C. (2021). The nature and causes of children's grammatical difficulties: Evidence from an intervention to improve past tense marking in children with down syndrome. *Developmental science*, e13220. <https://doi.org/10.1111/desc.13220>

Elsea, S. H. & Williams, S. R. (2011). Smith–Magenis syndrome: haploinsufficiency of RAI1 results in altered gene regulation in neurological and metabolic pathways. *Expert reviews in molecular medicine*, 13(14). doi:10.1017/S1462399411001827

Garayzábal, E. & Lens, M. (2013): *Guía de intervención logopédica: el síndrome de Smith-Magenis*. Síntesis.

Nixon, B. & Schweizer, A. (2020). Autism Speaks: Extending Grammar in the Classroom to Students with Autism. *Virginia English Journal*, 70(1), 7.

Ramírez-Santana, G. M., Acosta-Rodríguez, V. M., Moreno-Santana, A. M., del Valle-Hernández, N. & Axpe-Caballero, Á. (2018). El uso combinado de narraciones orales y actividades morfosintácticas para mejorar habilidades gramaticales de alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista de psicodidáctica*, 23(1), 48-55.

Activitat metalingüística i usos discursius en els primers cursos escolars d'Educació Primària

Coord. Santolària Òrrios, A. (Universitat de València)

El simposi que proposem aporta quatre contribucions centrades en l'educació lingüística dels infants dels primers cursos de l'escola obligatòria. Hi participen investigadores de diverses universitats de l'Estat espanyol (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universidad de León, Universitat de València i Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya). En totes les contribucions s'hi pot observar, a partir de les implementacions realitzades en situació d'aula, com la promoció de l'activitat metalingüística coadjuva a la composició textual.

El simposi mostra l'estudi de diferents gèneres textuais (un menú, un de peu de foto o una entrada virtual per a un mural familiar) i de diverses categories gramaticals (noms, infinitius) o d'altres categories i estructures sintàctiques i lèxiques. Els treballs presentats, per tant, contribueixen a enriquir l'ensenyament de la gramàtica en els primers cursos escolars des de diversos angles tot relacionant l'activitat metalingüística amb diferents aspectes com ara l'escriptura de diferents gèneres textuais, la revisió dels textos o la qualitat dels escrits des de diferents contextos multilingües.

El caràcter grupal de les intervencions (tots els treballs es presenten en col·laboració i formen part de grups o projectes de recerca) i la presència d'investigadores d'universitats diferents ofereixen una perspectiva plural que esperem que susciti interès i aporte coneixement científic a un període escolar que, en certa mesura, si es compara amb d'altres etapes educatives, manca de propostes i recerques relacionades amb la reflexió metalingüística i els usos discursius, una perspectiva que esdevé inherent a l'aprenentatge primerenc del llenguatge escrit.

Paraules clau: alfabetització inicial, activitat metalingüística, usos discursius, ensenyament de la gramàtica.

L'escriptura de textos amb sentit com a motor de la reflexió metalingüística, al cicle inicial de primària

Pérez-Peitx, M. (Universitat de Barcelona-Grup PLURAL. Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB); Gil Juan, R. (Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB); Fons Esteve, M. (Universitat de Barcelona-Grup PLURAL. Grup "Aprendre a llegir i escriure" de l'ICE de la UAB).

Aquesta comunicació explora els canvis en algunes de les característiques gramaticals dels textos d'un grup d'infants en la transició de 1r a 2n de primària. Els textos responen al compromís

que contrauen aquests infants d'escriure, com a mínim, una entrada anual a un mural virtual compartit amb les famílies. S'elabora entre tots una llista sobre els temes que es podria escriure, sempre ampliable a qualsevol experiència que desperti la necessitat de ser compartida amb les famílies. En la seva majoria, els textos s'escriuen en parelles; fan un primer esborrany a la llibreta sobre el qual tenen eines per fer ells mateixos una primera revisió –tenen una rúbrica personal i elements a l'aula per acompanyar aquesta revisió– llista de paraules freqüents, algunes normes ortogràfiques. Després, es comparteix el text amb la mestra i es fa una segona revisió, en la qual, sovint, s'entra en una reflexió més profunda, per exemple sobre la necessitat d'emprar la mateixa salutació que quan escriuen a les agendes “Hola famílies” o bé revisar que els temps verbals siguin els mateixos en tota l'entrada. Quan es dona el text per bo, els mateixos infants l'escriuen a la plataforma i seleccionen amb quina imatge o vídeo el volen il·lustrar.

En concret s'analitzen 20 textos de primer i els corresponents de segon. El procediment d'anàlisi dels textos consisteix en la lectura atenta i contrastada de cada text atenent algunes de les característiques que hi apareixen (relació títol i contingut; increment en el nombre de paraules; complexitat sintàctica; organització estructural) i els canvis observables en la transició de 1r a 2n.

Les conclusions apunten que la funció del propi text impulsa els canvis qualitius en la seva escriptura i que l'adequada intervenció de la mestra en el procés d'escriptura possibilita que l'activitat metalingüística implícita esdevingui cada vegada més explícita.

Paraules Clau: Reflexió metalingüística, revisió de textos, intervenció docent, gramàtica implícita, cicle inicial de primària.

Bibliografia:

- Fontich, X. (2014). La gramàtica de la primera llengua a l'educació obligatòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 64, 7-15.
- Camps, A. & Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 63, 217-243.
- Santolària Òrrios, A. & Sánchez Rodríguez, S. (2021). Hablar antes de escribir y pensar antes de hablar. *Aula de innovación educativa*, 301, 16-20.

La implementación de una SDG para la reflexión interlingüística y el desarrollo de la composición escrita en 1º curso de EP bilingüe francés-español

Lobato Fernández, A.; Sánchez Rodríguez, S. (Universidad de Cádiz)

Este trabajo se vincula al proyecto de I+D+I La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües EGRAMINT (PID2019-105298RB-I00, MICINN-AEI). Presentamos el diseño e implementación de una SDG diseñada desde el modelo EGRAMINT, centrada en el género discursivo Menú y dirigida a promover la reflexión del alumnado de 1º curso de Educación Primaria (EP) en torno

al nombre y al infinitivo como nombre verbal, desde su capacidad de composición escrita (Rodríguez-Gonzalo et al., 2022). La SDG fue implementada en un centro público bilingüe (francés) de la ciudad de Cádiz, características que fueron consideradas en su diseño, puesto que se ha promovido tanto la reflexión intralingüística para la composición escrita en el proceso de alfabetización inicial propio del 1º curso de EP (Sánchez et al., en prensa), como la reflexión interlingüística francés/español. Se describe la SDG, se explica cómo su implementación proporcionó oportunidades de aprendizaje para el alumnado desde el análisis de las interacciones, los textos escritos y las reflexiones de la maestra en formación que lo implementó como parte de la elaboración de su Trabajo Fin de Grado (TFG), obtenidas en una entrevista posterior a la implementación.

Palabras clave: educación bilingüe, reflexión interlingüística, gramática pedagógica, pensamiento del docente, alfabetización inicial.

Referencias:

Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C. & Ribas, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35, 103-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>

Sánchez, S., Santolària, A. & Casas, M. (2022). Alfabetización inicial, contenidos gramaticales y análisis curricular en contextos plurilingües. En J.M. Rodríguez-Álvarez y S. Sánchez-García (Coord). *Lengua y literatura: didáctica y nuevas tecnologías* (pp. 13-24). Dykinson.

Evolución de la profundidad de vocabulario durante los primeros cursos de Educación Primaria y su efecto en la calidad de los textos

Alonso-Cortés Fradejas, M. D.; Llamazares Prieto, M. T. (Universidad de León)

Aunque es indudable que el conocimiento léxico es uno de los recursos fundamentales en la elaboración de un texto, la mayoría de los estudios se han centrado en su relación con la comprensión lectora (Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006). Se ha visto, por otra parte, que, mientras la capacidad de descodificar está relacionada con el número de vocablos que una persona conoce (amplitud de vocabulario), la capacidad de acceder al significado de los textos depende de la profundidad con que haya adquirido su vocabulario, es decir, de su habilidad para manipular el significado de los vocablos conocidos (Ouellette, 2006). Ahora bien, ¿qué efecto cabe esperar de estas dos dimensiones del conocimiento léxico respecto a la producción de textos escritos?

El propósito del estudio que se presenta fue analizar cómo evoluciona la profundidad de vocabulario durante los primeros cursos de Educación Primaria y comprobar qué efecto tiene en la calidad de los textos producidos por el alumnado. Participaron 332 estudiantes españoles, de 1º a 4º de Educación Primaria, que llevaron a cabo una tarea de sinónimos/ antónimos, para evaluar la profundidad del vocabulario, y varias tareas de escritura de textos descriptivos para

evaluar la qualitat del text. Com a indicadors de la qualitat textual se van seleccionar la productivitat, l'índice de subordinació i la estructura textual. La profunditat de vocabulari es va analitzar amb un sistema de quatre dimensions creat ad hoc: canvi de lexema, ajust al sentit del significat sol·licitat, preservació de la categoria sintàctica i grau de convencionalitat. Els resultats van revelar que tant la profunditat del vocabulari com la qualitat dels textos produïts van millorar significativament amb el nivell escolar. A més, es va trobar que aquest tipus de coneixement lèxic contribueix significativament a la qualitat textual dels textos avaluats.

Paraules clau: vocabulari, qualitat textual, estructura textual, sinònims, antònims.

Referències:

- Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., López Aguado, M. & Llamazares Prieto, M. T (2021): Vocabulary Depth and its contribution to text quality in the early years of primary school. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 44(1), 82-116
- Castillo, C. & Tolchinsky, L. (2018). The contribution of vocabulary knowledge and semantic orthographic fluency to text quality through elementary school in Catalan. *Reading and Writing*, 31(2), 293-323.
- Gómez-Vera, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A. M. & Jéldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29(7), 1317-1336.
- Olinghouse, N. G. & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22(5), 545-565.
- Olinghouse, N. G. & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman, S. B. (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-182). The Guildford Press

Seqüències didàctiques sobre gramàtica (SDG) en segon curs d'Educació Primària. El model EGRAMINT

Santolària Òrrios, A. (Universitat de València-GIEL); Soler Pardo, B. (Universitat de València-GIEL); Casas Deseures, M. (Universitat de Vic - GRELL)

L'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica a l'inici de l'escolaritat esdevé un repte que s'ha d'acarar des d'un punt de vista contextual i funcional que integri propostes didàctiques

centrades en la interacció i la reflexió. En aquesta contribució presentem el disseny i la implementació d'una seqüència didàctica sobre gramàtica (SDG) vinculada al projecte EGRAMINT, un projecte que estudia la relació entre els usos discursius i la reflexió gramatical a l'escola obligatòria (Rodríguez Gonzalo, 2022). La SDG està centrada en un gènere textual amb sentit per als infants (el peu de foto) i una categoria gramatical (el nom) com a facilitadora de la reflexió inicial sobre la llengua.

Ens proposem analitzar els coneixements gramaticals implícits que traspuen als textos escrits pels infants d'un grup classe d'una escola valenciana. Ens plantejem estudiar dos aspectes: en primer lloc, es posa l'èmfasi en les ajudes pedagògiques oferides en la SDG per tal d'aconseguir l'assoliment de l'escriptura del gènere i la reflexió sobre alguns coneixements gramaticals. En segon lloc, ens centrem en l'anàlisi de les interaccions produïdes en el grup classe i els textos dels infants. El procediment d'anàlisi consisteix a estudiar les interaccions i els textos escrits pels infants a partir de categories emergents i característiques textuais (adequació al gènere, diversitat lèxica, complexitat sintàctica, etc.). Així mateix es consideren les implicacions de la investigació per a la didàctica de la llengua escrita inicial en tant que les conclusions apunten que la gramàtica pedagògica, o la gramàtica en ús, relacionada amb els usos lingüístics inicia el camí cap a l'activitat metalingüística.

Palabras clave: gèneres textuais, nom, composició textual, gramàtica pedagògica, alfabetització inicial.

Referencias:

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.

■ Simposi

Aproximaciones a la historia de la gramática escolar decimonónica

Coord. García Folgado, M. J. (Universitat de València-GIEL); Toscano y García, G. (Universidad de Buenos Aires)

Durante el siglo XIX, especialmente a partir de la 2ª mitad de la centuria, en los países del mundo occidental se desarrollan y establecen los sistemas educativos nacionales. Ese hecho conlleva la aparición de materias de enseñanza, programas, exámenes oficiales, manuales aprobados por organismos autorizados, centros de formación de docentes, inspecciones de enseñanza y un largo etcétera. Todo ello va a provocar que la gramática, el *ars recte loquendi recteque scribendi* (Nebrija, *Introductiones latinae*) adquiera unas formas particulares para adaptarse a los requisitos que la institución escolar demanda en el periodo.

En este simposio, exploramos la gramática escolar decimonónica con el objeto de abordar esas formas particulares que adopta condicionadas por los formatos físicos en los que se plasma (los

manuales, los programas, la prensa, etc.), la diversidad de sus receptores, la legislación, la ideología subyacente, etc.

Palabras clave: gramática escolar, siglo XIX, España, Argentina

Los «defectos del lenguaje» y su corrección: las ideas sobre la lengua en la producción gramatical escolar del siglo XIX

Fernández de Gobeo Díaz de Durana, Nerea (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

El objetivo de la comunicación es examinar la influencia de las ideas sobre la lengua en la configuración de gramáticas escolares decimonónicas. En concreto, pretendemos analizar las concepciones sobre la lengua presentes en la producción gramatical de dos maestros riojanos: Esteban Oca y Merino (1851-1924) y Lucas Velasco y Lorza (¿1842?-1895).

En primer lugar, expondremos de forma breve las biografías de estos maestros, en relación con el contexto sociohistórico, educativo y cultural en el que se insertan, pues son una información imprescindible para comprender de forma adecuada sus actitudes ante la lengua. A este respecto, tanto Lucas Velasco como Esteban Oca fueron personas interesadas en la mejora de la educación, que elaboraron obras didácticas de diferentes materias y colaboraron en publicaciones periódicas sobre enseñanza. En esta línea, se preocuparon por crear unos breves manuales para tratar de evitar, según sus palabras, los vicios de dicción, barbarismos y solecismos, toda vez que estos constituyen «defectos del lenguaje».

En segundo lugar, nos centraremos en el estudio de las obras de estos autores y, de forma específica, de sus ideas acerca de la corrección de los «defectos» o los «vicios» de la lengua incluidas en los textos preliminares. Junto con esto, examinaremos de qué manera se trasladan estas ideas a la exposición de los contenidos gramaticales insertos en los manuales.

Así pues, mediante este análisis pretendemos realizar una aportación al conocimiento sobre las actitudes ante la lengua en la centuria decimonónica y, en especial, a las ideas en torno a su pureza o corrupción dentro de la enseñanza de la gramática en el ámbito escolar.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, ideas lingüísticas, pureza, siglo XIX.

Referencias:

Bañuelos Martínez, J. M. (2000). Don Esteba Oca y Merino, un maestro ejemplar. En *Investigación humanística y científica en La Rioja. Homenaje a Julio Luis Fernández Sevilla y Mayela Balmaseda Aróspide* (pp. 317-330). Instituto de Estudios Riojanos.

Martínez Latre, M. P. (coord.) (1993-2004). *Diccionario biobibliográfico de autores riojanos*. Instituto de Estudios Riojanos.

Oca y Merino, E. (1893). *Catálogo de barbarismos y solecismos, para corregir estos vicios de dicción en las escuelas primarias*. Librería de Ricardo M. Merino. 2.^a ed.

Oca y Merino, E. (1890). *Cuaderno de verbos irregulares, para la enseñanza de los mismos en las escuelas primarias*. Tipografía de C. Lucena y Compañía.

Oca y Merino, E. (1900). *Nociones de Gramática Castellana*. Imp. del autor.

Velasco y Lorza, L. (1884). *Corrección de algunos defectos de lenguaje*. Imprenta y Librería de El Riojano.

Nuevo modelo de difusión y enseñanza gramatical en el siglo XIX: el papel de los “gramáticos articulistas” en la prensa del magisterio

Garrido Vílchez, G. B. (Universidad de Salamanca)

Estudios recientes que han visto la luz como resultado de las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto *LinPePrensa, Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX*, han puesto de evidencia que el periodismo decimonónico –especialmente en las últimas décadas de la centuria– se convierte en un canal de difusión de ideas en torno a la lengua que resultará decisivo, hasta el punto de constituir un nuevo modelo de reflexión lingüística y de enseñanza gramatical que convivirá y dialogará con el modelo primigenio, el de los tratados gramaticales propiamente dichos. Las condiciones físicas del nuevo canal, sumadas al nuevo tipo de receptor y a las circunstancias contextuales de la prensa especializada en el magisterio, favorecen el surgimiento de un nuevo tipo de gramático y de un nuevo producto gramatical, distinto en forma e intención a los libros de gramática –lleven el nombre que lleven en su título–. El propósito de nuestra aportación al simposio es doble: por un lado, profundizar en la figura de los “gramáticos articulistas” y en el papel que desempeñan en la nueva vía (*mediática*) de difusión del pensamiento gramatical; de otro, analizar esos nuevos productos gramaticales (*entregas y ciclos*) a la luz del contexto socio-educativo del momento y en su propia inmanencia. Con este estudio pretendemos contribuir a completar el conocimiento sobre un periodo clave de la historia de la enseñanza de la gramática

Palabras clave: prensa del magisterio, entrega gramatical, gramático articulista, vía mediática.

Recursos para la enseñanza de la gramática en la Argentina (1817-1922)

Toscano y García, G. (Universidad de Buenos Aires).

En esta comunicación, me propongo abordar la cuestión de los recursos utilizados para la enseñanza gramatical en la escuela argentina entre 1817 y 1922, es decir, el período que recorta la Bibliografía de la gramática escolar argentina (BIGEA). Específicamente, busco relevar de qué modo el texto gramatical escolar incorpora durante este siglo una serie de recursos ya largamente consolidados en la tradición hispánica (como el diálogo o los ejercicios) pero también otros que emergen o se consolidan durante el período y que resultan relativamente novedosos respecto de esa tradición (por ejemplo, aquellos que se vinculan con la representación gráfica, en particular los que se proponen para el análisis sintáctico). Busco, así,

analizar en qué medida estos recursos pueden ser conceptualizados como un epifenómeno de la teoría gramatical que se aspira a enseñar (es decir, como un mero recurso didáctico) o, como intentaré demostrar, como una parte indisociable de esa teoría.

Palabras clave: gramática escolar, Argentina, siglo XIX, recursos.

■ Simposi

La enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe: la implementación en el aula del proyecto Egramint

Abad Beltrán, V. (IES Clot del Moro, Sagunt, València)

Las prácticas de enseñanza de la gramática que predominan en la escuela se caracterizan por seguir una metodología transmisiva que atomiza los saberes gramaticales y que no relaciona las formas y los usos lingüísticos (Camps, 2017; Fontich, 2017). Además, no está generalizada una planificación integrada de contenido gramatical explícito en diferentes lenguas, a pesar de que se estudian varias lenguas en la enseñanza obligatoria. Así, la atomización de estos saberes se acentúa con la atomización del conocimiento gramatical interlingüístico (Ruiz Bikandi, 2008; Ruiz Pérez et al., 2011).

Este simposio presenta las reflexiones de un grupo de profesores del IES Camp de Morvedre sobre las posibilidades que ofrece el proyecto PID2019-105298RB-I00 La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT), dirigido por la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo, para enfocar la enseñanza y aprendizaje de la gramática interlingüística hacia un uso reflexivo de las lenguas de forma que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento más abstracto del funcionamiento de las lenguas de su entorno.

Los trabajos aportan informaciones valiosas sobre la formación del profesorado, las adaptaciones de las propuestas de Egramint a diferentes niveles y perfiles de alumnos, el papel de la gramática en el proceso de elaboración textual, los vínculos entre las lenguas familiares y las lenguas escolares, la reflexión de los alumnos sobre los usos lingüísticos y sus dificultades para construir saber gramatical y la adaptación del prototipo de SDG de Egramint a las diferentes necesidades educativas que surjan en los centros y en el aula.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, reflexión interlingüística, secuencias didácticas, diversidad lingüística, TIC.

Bibliografía:

Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En Camps, A. & Ribas, T. (Coords.) *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (1.ª ed. pp. 19-31). Octaedro.

Fontich, X. (2017a). Aproximación léxica a la oración: clasificar verbos para trabajar la complementación verbal. En Camps, A & Ribas, T. (Coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*, (1.ª ed. pp. 108-118). Octaedro.

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos. Didáctica de la Lengua y Literatura*, 47, 33-45.

Ruiz Pérez, T., Apraiz, M^a V. & Pérez Gómez, M^a del M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (1.ª ed. pp. 151-173). Graó.

La integración de las TIC en la enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe: las adaptaciones de una SDG de Egramint

Campos Royo, M. (IES Camp de Morvedre, Port Sagunt).

Uno de los objetivos del proyecto PID2019-105298RB-I00. *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación y dirigido por la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo, es analizar las adaptaciones que los profesores realizan de las SDG-prototipo caracterizadas por estar divididas en tres fases. En la primera, se observan los usos lingüísticos de los conceptos gramaticales objeto de estudio. En la segunda fase, se desarrollan actividades de manipulación y contraste interlingüístico. En la última fase, se recapitula el aprendizaje adquirido mediante la elaboración de un texto enmarcado en una situación comunicativa que integre los conceptos gramaticales trabajados.

En esta comunicación se presentan las adaptaciones que ha realizado el docente en la última fase de la implementación en un aula de 1.º ESO de una de las SDG que propone Egramint, *Adopt, don't shop*, en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera. La adaptación llevada a cabo supone la incorporación de aplicaciones que simulan situaciones comunicativas en el proceso de escritura del género discursivo (García Vidal y Martí, 2017): una ficha de adopción de una mascota Así, la integración de las TIC en esta SDG ha favorecido que la propuesta de escritura esté situada en un espacio sociorretórico (Carlino, 2013), que se integre la enseñanza de la gramática en los usos de la lengua y que se potencie el compromiso de los estudiantes con el trabajo propuesto.

Referencias:

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 8(57), 355-381.

García Vidal, P. & Martí, A. (2017). TIC y escritura académica en el trabajo por proyectos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 76, 38-42

Las secuencias didácticas de gramática (SDG) del proyecto Egramint: una oportunidad metodológica para lograr el tratamiento integrado de lenguas (TIL)

Ferrer Claramonte, V. (IES Camp de Morvedre)

La implementación de las secuencias didácticas de gramática (SDG) del proyecto Egramint ofrece todo un abanico de posibilidades, en dos sentidos: por un lado, permite al profesorado una formación permanente en el tratamiento integrado de lenguas (TIL); por otro, muestra recursos para pasar de una enseñanza más tradicional a una enseñanza de la gramática pensando en los usos (Zayas, 2011).

Al llevar al aula la SDG titulada La expresión de la obligación en textos instructivos: las recetas de cocina en un grupo de 1.º de ESO, se ha observado cómo es posible activar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes en las tres lenguas del currículo (castellano, valenciano e inglés) y ponerlos al servicio de la escritura de un género concreto: la receta de cocina. La reflexión interlingüística (Rodríguez Gonzalo, C. y Durán, C., 2019) permite que elijan conscientemente, por ejemplo, las formas verbales que van a emplear en su texto y, además, les invita a pensar cómo hubieran expresado determinadas ideas en las otras dos lenguas.

A este respecto, el docente tiene que modular con precisión qué preguntas plantea en el aula y cómo guía a sus estudiantes para que, paulatinamente, vayan incorporando ideas en cada una de las lenguas. Así, se ha observado que la relación con el valenciano resulta sencilla de asentar –el trabajo por ámbitos en 1.º de ESO en la Comunidad Valenciana facilita este acercamiento. Sin embargo, la conexión con el inglés resulta algo más alejada. Por ello, se considera que sería útil explorar cómo atajar este hueco.

En suma, las SDG del proyecto Egramint presentan al docente de Secundaria posibilidades para alcanzar un anhelo compartido: alejarse de la enseñanza tradicional de la gramática. De este modo, el TIL puede ser una vía para que el estudiante sea consciente, al fin, de cuánta gramática sabe.

Palabras clave: reflexión interlingüística, secuencias didácticas, tratamiento integrado de lenguas, géneros discursivos, interacción oral.

Bibliografía:

- Rodríguez Gonzalo, C. & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (pp. 181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras. Centro de Lingüística.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En Ruiz Bikandi, U. (Coord). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-105). Graó.

Las lenguas familiares y escolares en el aula. Conocer y valorar la diversidad lingüística del aula para promover la reflexión interlingüística

Ponce Martínez, N. (IES Camp de Morvedre, Port Sagunt)

La diversidad lingüística de las sociedades actuales tiene un reflejo en nuestras aulas. Conocer y valorar esta diversidad de lenguas y de usos supone tanto una fuente de recursos para promover la reflexión gramatical en el aula como un reto para la enseñanza de las lenguas (Tusón Valls, A., 2021). Las secuencias didácticas de gramática (SDG) de Egramint ofrecen al profesorado una vía para abordar la diversidad del aula y para proponer actividades de contraste entre lenguas que fomenten la observación de los usos lingüísticos y la reflexión consciente sobre las lenguas de su entorno.

En esta comunicación se presentan las reflexiones de la docente sobre la incorporación de las lenguas familiares a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática desde un enfoque plurilingüe a partir de la implementación, en dos grupos de Formación Profesional Básica, de las secuencias didácticas: *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina* y *¿Cómo soy? ¿Cómo era? Carta a un maestro*. Ambas forman parte del proyecto PID2019-105298RB-I00. La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación y dirigido por la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo.

La observación docente en el proceso de implementación de la SDG muestra la necesidad de fomentar la interacción en el aula para activar la reflexión gramatical y de guiar a los aprendices en el acceso al saber gramatical.

Palabras clave: diversidad lingüística, secuencias didácticas, plurilingüismo, reflexión interlingüística.

Referencias:

Rodríguez Gonzalo, C. & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (pp. 181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras. Centro de Lingüística.

Tusón Valls, A. (2021). El jardín lingüístico del aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94, 17-22

El uso consciente de la gramática durante el proceso de escritura: la expresión de instrucciones en la elaboración de un recetario disparatado

Reverte Gracia, M. (IES Clot del Moro, Sagunt).

En esta comunicación se presentan las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática desde un enfoque plurilingüe a partir de la implementación en el aula de una secuencia didáctica que forma parte del proyecto PID2019-105298RB-I00. *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación y dirigido por la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo. Uno de los objetivos de este proyecto es enfocar la enseñanza de la gramática hacia un uso reflexivo de las lenguas de forma que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento más abstracto y consciente del funcionamiento de las lenguas de su entorno.

La secuencia didáctica de gramática (SDG), *La expresión de la obligación en los textos instructivos: las recetas de cocina*, se implementó en un grupo de 2.º ESO que agrupaba las asignaturas por ámbitos y que estaba formado por 15 alumnos con dificultades de aprendizaje y con riesgo de abandono del sistema educativo. El objetivo de la SDG era doble: a) comunicativo: crear un libro de recetas y explicar en un informe final por qué se han seleccionado determinadas formas lingüísticas en función de la situación retórica planificada, b) gramatical: analizar las diferencias de uso que aportan las formas verbales de infinitivo, imperativo y presente de mandato en la expresión de la obligación y comparar estos usos en español con los que se dan en inglés y en valenciano.

La observación docente y el análisis de los informes finales de los alumnos muestran que esta propuesta de enseñanza de la gramática desde un enfoque plurilingüe potencia su conciencia metalingüística (Guasch, 2008) y evidencian las dificultades de los estudiantes para construir los conceptos gramaticales (Rodríguez Gonzalo y Durán, 2019).

Referencias:

- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 20-32.
- Rodríguez Gonzalo, C. & Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas educativas* (pp. 181-206). Universidade do Oporto, Faculdade de Letras. Centro de Lingüística.

La reflexión metalingüística y la transferencia entre lenguas en los libros de texto de inglés para la Educación Primaria

Ballester-Almagro, M. (Alumna de máster de la Universidad de València)

Esta comunicación se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Primaria en la Comunidad Valenciana, territorio en el que hay un sistema educativo multilingüe (castellano, catalán-valenciano y lenguas extranjeras). Para analizar el tratamiento didáctico dado a los contenidos gramaticales en los libros de texto de la asignatura de Lengua extranjera: Inglés en Educación Primaria, se ha realizado una revisión documental de 36 libros de texto (periodo 2004-2014) con el objetivo de delimitar qué tipo de reflexión metalingüística se observa en ellos y si se propicia la transferencia entre lenguas. La hipótesis de partida es la escasez de actividades dedicadas a estos aspectos. Para comprobar esta hipótesis se ha analizado en primer lugar la presencia de las distintas habilidades lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar) y, a continuación, se ha empleado la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) para dar cuenta de la diferente demanda cognitiva de las actividades y para observar si en ellas se plantea la reflexión y el contraste de lenguas. Los resultados del análisis por habilidades muestran la prevalencia de las actividades de escuchar, lo que apela a un aprendizaje centrado en el input. Por su parte, el análisis de las actividades mediante la taxonomía de Bloom muestra que las más frecuentes se ubican dentro de las categorías de baja demanda cognitiva (“Recordar”, “Aplicar” y “Comprender”), seguidas por actividades de la categoría “Crear”, de alta demanda cognitiva. Se observa, por tanto, que en el corpus analizado se pasa de promover actividades sencillas a actividades de complejidad elevada, planteadas sin los apoyos requeridos para asegurar un aprendizaje adecuado. Por último, se muestra que la presencia de actividades de transferencia entre lenguas es reducida y el planteamiento que se realiza de este aspecto es indirecto y superficial.

Palabras clave: aprendizaje gramatical de la lengua inglesa L2, contexto multilingüe, reflexión metalingüística, transferencia lingüística, atención a la forma.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva. En A.Camps y T.Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp.13-32). Graó.

Esteve, O. & González, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador(EPI). En M. Pereña (coord.) *Ensenyar y aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe* (pp.13-34). Horsori.

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>.

Sammler, S. (2018). Textbook Research: Past Achievements, Current Developments, Future Challenges. A Georg Eckert Institut Researcher's View. *Didacticae*, 4, 74-84. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.74-84>.

Reflexión metalingüística entre iguales: un ejemplo de aprendizaje cooperativo en el aula universitaria

Bea Reyes, A. (Universitat de València)

Esta tarea es una muestra de aprendizaje cooperativo, uno de los «siete principios de aprendizaje» propuestos por Dumont, Istance y Benavides (2010). La actividad consiste en que el alumnado corrija y explique los errores lingüísticos de las oraciones propuestas por los compañeros a través del uso de un chat. La experiencia, desarrollada en la Facultat de Magisteri (UV), consistió en utilizar el chat de Teams para que el alumnado practicara la reflexión metalingüística entre iguales de la manera siguiente:

- El alumno A propone una oración al alumno B, al cual menciona con la @.
- B contesta si la oración es correcta o incorrecta y, en este último caso, corrige el error y lo explica.
- A valora la respuesta de B: puede que la corrección esté bien pero no la explicación o que la explicación esté incompleta, o que haya errores lingüísticos en la redacción, etc.
- Una vez acabado el diálogo entre A y B, el resto del alumnado y la profesora pueden intervenir si han detectado alguna cuestión relevante que no se haya comentado.

El ciclo recomienza en otra conversación cuando B propone una nueva oración a C, al que menciona con la @. Y sigue cuando C plantea, en una tercera conversación, una oración al estudiante D y así sucesivamente hasta que todo el alumnado ha participado.

Previamente a esta actividad, se habían realizado ejercicios similares propuestos por la profesora. Esta experiencia de aprendizaje entre iguales supuso que los alumnos tomaran conciencia de los errores lingüísticos de las oraciones que proponían a sus compañeros y que valoraran si las respuestas de estos eran válidas o no, si eran completas o si presentaban algún problema (gramatical o de contenido). El hecho de utilizar el chat contribuyó a la buena acogida de la tarea entre el alumnado.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, reflexión metalingüística, TIC's, experiencia de aula, educación superior.

Referencias:

Dumont, H.; Istance, D. & Benavides, F. (eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>

Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 68-75.

Onrubia Goñi, J. & Lago Martínez, J. (2021). Aprendizaje cooperativo y procesos de indagación colaborativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 94, 69-70.

Rodríguez Gonzalo, C. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y textos*, 40, 19-31.

Quien da razón del camino es porque andado lo tiene. De la gramática al salón de clase

Leal Isida, M. R. (Tecnológico de Monterrey, México); Zayas, Felipe (†)

Quien da razón del cambio es porque andado lo tiene. De la gramática al salón de clase, publicado en 2022 por Editorial Digital Tecnológico de Monterrey, es el resultado de un esfuerzo conjunto entre el profesor Felipe Zayas y Robertha Leal Isida. Está integrado por dos secciones: en la primera, se muestra la fase de diseño de una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes de primer ingreso a la universidad con falencias en la composición de textos explicativos y en la comprensión de textos del mismo tipo; en la segunda, se comparte el diseño didáctico de las prácticas que se pueden llevar a cabo en el salón de clase. La intención inicial de la publicación fue socializar con profesores del Tecnológico de Monterrey acerca de las competencias didácticas del docente de lengua, teniendo como eje la reflexión sobre el lugar que tiene la gramática en el aprendizaje de los usos de la lengua en el contexto académico. Esta publicación pone sobre la mesa la importancia de tener claros los propósitos del aprendizaje para la selección de contenidos y el diseño de las prácticas que conduzcan a las y los estudiantes a la mejora de la competencia comunicativa mediante la observación, el análisis, la manipulación, la reflexión de textos de distintas índoles para, posteriormente, ser capaces de construir textos expositivos acerca de estos procedimientos. En resumen, es una obra divulgativa que puede aprovecharse como referencia para la preparación de materiales didácticos orientados al desarrollo y fortalecimiento de la competencia de comunicación.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, reflexión lingüística, competencia lingüística.

Referencias:

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Graó.

- Camps, A. et al. (2005). *Bases per a un ensenyament de la gramàtica*. Graó.
- Cervantes, M. de (1988). *Don Quijote de la Mancha*. Instituto Cervantes – Crítica.
- Colombi, M. C. (1989). Los refranes como actos de habla indirectos”. En *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Volúmenes III y IV. Barcelona, 21-26 de agosto de 1989. http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_4_034.pdf.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-173). Graó.
- Pérez Martínez, H. (2004). *Refranero mexicano*. Academia Mexicana de la Lengua – Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Perifèric.

El uso de los signos puntuación (comas) y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria

Marcet, Ana (Universitat de València)

El uso correcto de los signos de puntuación es un factor crítico para la comprensión de textos escritos en estudiantes de educación secundaria y, por ende, en su éxito académico. En el presente estudio, nos enfocamos en el uso de un signo de puntuación que a menudo es difícil de dominar, la coma, y examinamos su relación con la comprensión lectora. En el estudio, una muestra de estudiantes de educación secundaria puntuó textos breves en los que se habían omitido las comas en incisos, enumeraciones, conectores y en oraciones concesivas y adversativas. Se obtuvo, además, una puntuación de comprensión lectora mediante una prueba de lectura estandarizada para estudiantes de educación secundaria. Los resultados mostraron que los estudiantes de educación secundaria, a menudo, no colocaban correctamente las comas. Esta dificultad fue especialmente pronunciada para las comas de los incisos. En general, las comas se colocaron correctamente el 54,5 % de las veces en los estudiantes de primer año de educación secundaria. Dicha cifra aumentó al 80,9 % en los estudiantes de cuarto año de educación secundaria; como control, esta cifra fue del 91,5 % en estudiantes universitarios de primer año. Otro resultado clave fue que el uso de comas se asoció significativamente con las puntuaciones en comprensión lectora: una mayor comprensión lectora estaba relacionada con un mejor uso de los signos de puntuación; esta relación fue particularmente alta para las comas de los incisos. Estos hallazgos pueden servir de base para perfeccionar los métodos didácticos y mejorar, por tanto, las habilidades de escritura y lectura en estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, educación secundaria, signos de puntuación.

Proyecto 'Minimoteca': enseñanza de la gramática a través de pares mínimos

Marqueta, B.; Hernández Paricio, F.; Peiró Márquez, L.; Rodríguez Gascón, S. (Universidad de Zaragoza)

En el poster, se presentará el proyecto de innovación docente "Desarrollo competencial de la gramática a través de pares mínimos: 'MINIMOTECA'", que previsiblemente se implementará por primera vez a lo largo del curso 2022/2023 en diversas asignaturas universitarias de Grado vinculadas al departamento de Lingüística y Literaturas hispánicas de la Universidad de Zaragoza. El aprendizaje basado en *pares mínimos* es una metodología de reflexión y ejercitación gramatical que consiste en proponer dos secuencias lingüísticas que difieren en un único elemento y en su significado (por ejemplo, *No sé que piensas* y *No sé qué piensas*). Esta metodología fomenta en el estudiante la reflexión acerca del funcionamiento y el uso del lenguaje (Bosque 2015, Bosque y Gallego 2018), así como la participación activa y cooperativa en la resolución de casos. Este proyecto tiene los siguientes objetivos: (1) la elaboración de una base de datos de pares mínimos, según características y objetivos de aprendizaje, (2) su implementación didáctica en asignaturas de las áreas de Lingüística General y de Lengua Española, y (3) su difusión entre los miembros de la comunidad educativa.

Se presentarán las diferentes fases de implementación del proyecto, que contemplan:

- La selección de un listado de contenidos sobre los que se pueda llevar a cabo la implementación didáctica de pares mínimos.
- El diseño por parte de los miembros del proyecto, con la colaboración puntual de los estudiantes, de pares mínimos significativos para el aprendizaje de las asignaturas implicadas.
- La recopilación, clasificación y etiquetado periódico de todos los materiales proporcionados por los miembros del proyecto.
- La revisión, evaluación y mejora de la base de datos y el proyecto resultante por parte de estudiantes colaboradores y docentes/especialistas externos al proyecto.
- La divulgación de la base de datos a través de diversas plataformas vinculadas al equipo de trabajo.

Bibliografía:

Bosque, I. (2015). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*. CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio - 3 de julio de 2015.

Bosque, I. & Gallego A. (2018). La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 141-202.