

La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática



Tejuelo

Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año VII (2014). Monográfico n° 10

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Monográfico nº 10. *La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática*

Coordinadoras: Carmen Rodríguez Gonzalo y M^a José García Folgado (Universitat de València - GIEL)

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2014

Texto, los autores

Imagen de portada de Manuel Romero, “Escaleras ministeriales”

<https://www.flickr.com/photos/rbolance/214278954/in/photolist-ant6Li-9vVVL-4dXWSH-4R4hv9-jWeEJ-SVjFo-8DBX98-buUhGv-4wQ9Lg-a1NSTU-oi4AZz-7Xy2io-iMc8P-dtS9Ub-4wxWrm-ewRXWH-b1a69g-4Y35xV-9QWxca-dftMEt-aoC4Dt-853kuL-9NuLsu-4BG8rg-gvjLJo-PYRXP-nZeibH-9UE3b-kGbSH4-nAafoV-n5UAo-6b8Qcd-BUPm-2hwXF1-ceQS58-72HHvs-3JFu1j-48GusW-cGMXZw-5yyKCK-anuwW-dT98tp-eoaXH4-eoKKuw-eoKHWE-eoaYv4-7jqZht-zPUAQ-8d4pqv-7KoFR1>

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miñajadas. 2014

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

204 páginas

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/monografico10.htm>

Equipo de este número

Editor

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)
Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València - GIEL)
M^a José García Folgado (Universitat de València - GIEL)

Consejo de Redacción

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)

Consejo Asesor

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wrocław)
Dra. D^a Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. D^a Angela Balça (Universidad de Évora)

E ditorial

El cuestionamiento de la enseñanza de la gramática en la educación obligatoria se centra en buena parte de los casos en la contradicción que parece existir entre los fines de la enseñanza de la lengua en estas etapas –lograr usuarios competentes en situaciones comunicativas de progresiva complejidad– y una enseñanza de la gramática centrada en la identificación y etiquetado de los elementos y en planteamientos básicamente normativos (lo que está bien o mal dicho), más que en el dominio razonado del uso (para qué usamos estos u otros elementos). No parece una cuestión fácil de resolver, a juzgar por el tiempo y las discusiones que el tema suscita (véanse MARTÍNEZ NAVARRO, 1996; LOCKE, 2009; FONTICH & CAMPS, 2013, entre otros). La búsqueda de una gramática pedagógica, entendida como un constructo didáctico (que no lingüístico) implica situar la reflexión en el terreno didáctico, en el que confluyen los problemas referidos a los contenidos, a las formas de intervención de los profesores en el aula y a los logros y los obstáculos de los estudiantes.

El germen de este monográfico hay que buscarlo en el *I Congreso Internacional sobre enseñanza de la gramática*, organizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (GIEL) del departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la Universitat de València, en febrero de 2014 y que reunió contribuciones de autores de diversas nacionalidades tanto sincrónicas como diacrónicas que se ocuparon desde distintos ángulos y perspectivas de la enseñanza de la gramática. Uno de los aspectos que se trataron allí se configura como el hilo conductor del presente volumen: la enseñanza de la gramática entendida como reflexión sobre la lengua.

Los artículos propuestos se agrupan en tres bloques: en el primero se recogen tres investigaciones realizadas con los futuros profesores de Infantil y Primaria sobre sus creencias acerca de la enseñanza de la gramática. En el caso de Birello & Gil, de la Universitat Autònoma de Barcelona, se exploran las creencias sobre el aprendizaje de la composición escrita y la gramática, a partir de relatos de carácter biográfico, que muestran una visión de la escritura desvinculada de los aspectos comunicativos y una escasa preocupación por la forma, centrada en los aspectos ortográficos, casi exclusivamente. En este mismo sentido, Santos Ferreira, de la Escola Superior de Educação de Lisboa, muestra los primeros resultados de una investigación en curso centrada en analizar la coherencia entre las concepciones sobre la enseñanza de la

gramática de los futuros profesores, su discurso sobre la práctica en las aulas y las dificultades que manifiestan para abordar este tipo de enseñanza. Por último, el trabajo de Usó, de la Universitat de Barcelona, muestra cómo la explotación didáctica de los contenidos gramaticales que plantean los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria revela una visión tradicional de la enseñanza de la gramática, alejada de las propuestas sobre la necesidad de propiciar la reflexión metalingüística en las aulas.

Los trabajos del segundo bloque son investigaciones sobre la actividad metalingüística que realizan los niños de Educación Primaria en relación con distintos contenidos gramaticales. Casas i Deseures, de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, presenta una investigación con niños de 3º y 6º de Primaria acerca de los valores del presente, en la que se muestra cómo la interacción entre iguales contribuye a la construcción del conocimiento gramatical y cómo determinadas prácticas escolares constituyen un obstáculo para la elaboración de este conocimiento. Por su parte, Santos, Cardoso & Pereira, de la Universidade Nova de Lisboa, presentan un proyecto de intervención con niños de 6/7 años cuyo objetivo es promover el desarrollo de la conciencia lingüística estimulando la observación y manipulación de frases y de palabras. Los primeros resultados muestran la viabilidad del planteamiento y la aptitud de los niños para estas tareas y para sistematizar los datos lingüísticos, sin necesidad de recurrir todavía al metalenguaje. Para cerrar este bloque, Santolària, de la Universitat de València, aborda las relaciones entre escritura y gramática en una intervención de aula con niños de 2º de Primaria que escriben una ficha técnica sobre cuentos tradicionales para una exposición escolar, en la que se incluye un resumen de los mismos. La incorporación de los conectores tras la revisión del texto inicial muestra la pertinencia de este conocimiento gramatical en una situación de comunicación real y en una secuencia didáctica que acompaña la escritura y da sentido a la reflexión sobre el texto de los niños.

En contraste con los trabajos sobre la actividad metalingüística en las primeras edades, en el tercer bloque se incluyen cuatro investigaciones sobre la reflexión metalingüística que realizan los estudiantes de Secundaria y de Universidad (Grado de Estudios Hispánicos, Filología, Grado de Lengua y Literatura). Badía, de la Universitat de València, selecciona las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional en español para explorar las diferencias en la reflexión metalingüística que realizan estudiantes de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos, también en función de su diferente formación en este aspecto. Martín Jiménez, también de la Universitat de València, analiza la reflexión metalingüística de alumnos de 2º curso de Filología en relación con ejercicios de razonamiento sintáctico (según la propuesta de Bosque, 1995). Izquierdo, de la Universidad de Murcia, evalúa –en su investigación con alumnos de 1º de Bachillerato y de 3º de Grado en Lengua y Literatura Españolas– el grado de reflexión gramatical y de dominio de las destrezas gramaticales necesarias para la producción y la comprensión textual. Sus datos avalan la necesidad de un modelo de gramática alternativo para las

clases de Lengua, que fomente las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico.

En el trabajo que cierra el monográfico, Morales, de la Universidad de A Coruña, discute los principios de la enseñanza de la gramática en la universidad. Desde el plano de los contenidos, aboga por un planteamiento funcionalista en la línea de Halliday, que establezca una relación dialéctica entre forma y función, y que se enfoque desde la complejidad, frente a la descripción por niveles y unidades mínimas. Desde estos dos principios aporta una experiencia didáctica, realizada con alumnos de Grado de Filología.

Referencias

Fontich, X. & Camps, A. "Towards a rationale for research into grammar teaching in schools". *Research Papers in Education*, 27(2), 2013. Publicación electrónica DOI:10.1080/02671522.2013.813579

Locke, T. "Grammar and writing. The International debate". En Beard, R., Myhill, D., Riley, J. & Nystrand, M. (eds.) *The SAGE handbook of writing development*. London, Sage Publications, 2009, pp.182-193.

Martínez Navarro, I. *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia, DM, 1996.

Carmen Rodríguez Gonzalo
M^a José García Folgado
(Universitat de València - GIEL)
Valencia, mayo de 2014

Artículos

Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil

Beliefs about the teaching of writing and grammar of Primary and Early Childhood Education student teachers

Marilisa Birello / Maria Rosa Gil Juan

Universitat Autònoma de Barcelona

MariaRosa.Gil@uab.cat / marilisa.birello@gmail.com

Recibido el 15 de enero de 2014
Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: En este trabajo presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias que los estudiantes de los grados de educación primaria e infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona tienen de la enseñanza del proceso de aprendizaje de la composición escrita y de la gramática. El corpus de textos narrativos y biográficos se compone de 230 narraciones de alumnos de 3º curso de Educación Primaria y de Educación Infantil recogidas en los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: (1) conocer sus creencias sobre la lengua escrita y la gramática y cómo enseñarlas, y (2) averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes. En los datos analizados observamos que en las creencias sobre la lengua escrita y la gramática tiene más protagonismo la preocupación por los aspectos más superficiales como por ejemplo cuestiones ortográficas. En las narraciones se hacen escasas referencias a la necesidad de adecuar el escrito a la situación comunicativa o a los objetivos de la comunicación, así como no se expresa preocupación por los aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos. Las narraciones transmiten un concepto de escritor competente que hace referencia a una competencia comunicativa genérica entendida como capacidad de transmitir ideas.

Palabras clave: lengua escrita; formación inicial; creencias.

Abstract: In this paper, we present the first results of an exploratory study on beliefs that Primary and Early Childhood Education student teachers of the Faculty of Education of the Autonomous University of Barcelona have about the learning and teaching process of writing and grammar. The corpus consists of biographical narratives produced by 230 third-year students of Primary and Early Childhood Education and was collected during the academic years 2012-2013 and 2013-2014. These narratives had a double objective for the teacher researchers: (1) to know what beliefs about writing and grammar these student teachers have and how to teach them, and (2) to find out these students' level of writing. In the analyzed data we observe that, regarding beliefs about writing and grammar, students are more concerned about superficial aspects such as orthographic issues. Moreover, in the narratives students make few references to the need to adapt writing to a communicative situation or to the aims of communication, as well as overlooking morphosyntactic, semantic and pragmatic aspects. Instead, from the exploratory analysis of the narratives a concept of competent writer emerges which is related to a generic communicative competence, understood as the ability to convey ideas.

Key words: writing; pre-service education; beliefs.

1.- Introducción

En este artículo presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias y las conceptualizaciones que tienen del proceso de aprendizaje de la composición escrita y de la gramática los estudiantes –futuros maestros- de los grados de educación primaria y educación infantil.

Nuestro objetivo principal es averiguar las concepciones sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática del alumnado universitario. El estudio también pretende explorar las creencias que tienen estos estudiantes sobre la metodología de enseñanza de la lengua. Este tema es pertinente si consideramos los cambios legislativos a los que ha estado sometida continuamente la educación obligatoria y los currículum escolares, incluso si pensamos en los cambios que está viviendo la sociedad y la escuela con la incorporación de alumnado procedente de otras culturas y que habla otras lenguas. Pero lo es especialmente porque, muy a menudo, la experiencia vivida en primera persona como aprendiz es un referente importante en la práctica docente en las aulas.

Por lo tanto, los objetivos de este estudio son:

- a) conocer qué representación tienen de “ser un escritor/a competente”
- b) explorar las creencias de estos futuros maestros sobre la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y de la gramática, y
- c) identificar sus creencias sobre metodología de la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y de la gramática, ya que dichas creencias podrían repercutir en las prácticas docentes futuras.

2.- Marco teórico

La investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido objeto de un creciente interés en los últimos años. En su estudio aún de referencia, PAJARES (1992) pone en evidencia la fuerte relación existente entre creencias pedagógicas, planificación de la enseñanza, decisiones tomadas a lo largo del proceso de enseñanza y las prácticas docentes. Para JOHNSON (1994) las creencias no son ni fáciles de definir ni de estudiar, no pueden ser observadas directamente, se pueden sólo inferir a partir de las respuestas que los profesores dan y de las observaciones realizadas en el aula (FARRELL Y LIM, 2005). Algunos autores (WOODS, 1996; CAMBRA, 2000; BORG, 2006) sostienen que el pensamiento del profesor es muy complejo y que las creencias están interrelacionadas entre ellas formando, conjuntamente con los saberes y las representaciones compartidas en el grupo social al cual pertenece, un sistema (sistema CRS) que tiene en cuenta los

varios componentes y las relaciones que se establecen entre ellos (CAMBRA, 2000, 2003). Las creencias - que actúan como un filtro (CAMBRA, 2003) - permiten de entender de qué manera las propuestas innovadoras pueden ajustarse a la zona de desarrollo próximo de los profesores estudiados (FARRELL, 2007). JONES & MYHILL (2013) investigan cómo las epistemologías personales pueden mediar en la adopción de una cierta metodología en la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita.

Por otro lado, aunque hace ya algunas décadas que enseñar gramática y en general, enseñar lengua, consistía en proponer a los alumnos dictados, ejercicios de ortografía o copia, y la escritura de redacciones, parece ser que estas prácticas forman parte aun del quehacer de docentes y alumnos en numerosos centros escolares. También lo es transmitir a los aprendices -con más o menos entusiasmo por parte del profesor- los contenidos gramaticales de las unidades prediseñadas en los libros de texto o en las programaciones de lengua. Pero las investigaciones recientes que ha llevado a cabo el grupo GREAL (CAMPS, 2000 y 2010; CASAS, 2012; DURAN, 2008 y 2010; FONTICH, 2006 y 2010; RODRÍGUEZ GONZALO, 2011; TORRALBA, 2012) en el marco de la enseñanza y aprendizaje de composición escrita y de la gramática, han puesto de manifiesto que los conocimientos gramaticales y lingüísticos que son enseñados en las clases de lengua, no son recuperados por el profesor ni utilizados por los alumnos; ni en la escritura ni en la corrección de los textos. Parece ser pues que adquirir -y enseñar- los conocimientos gramaticales necesarios para la composición escrita y saber utilizarlos para mejorar la producción y la corrección de los textos escritos son tareas mucho más complejas de lo que imaginábamos. Prueba de ello podría ser que la evaluación externa que la administración educativa de Cataluña realiza cada curso escolar al conjunto del alumnado de educación obligatoria apunta que la expresión escrita es una de las competencias que obtiene puntuaciones insuficientes.

En la actualidad, los currículum catalanes (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2009) proponen evitar una enseñanza excesivamente gramaticalista de la lengua escrita y sugieren que los conocimientos gramaticales sobre la lengua tienen que ser aprendidos básicamente con el objetivo de mejorar la producción de distintos textos. Y aunque apunte cuáles son los contenidos relativos al conocimiento sobre la lengua que deben ser aprendidos en cada etapa educativa, no ofrece orientaciones metodológicas sobre cómo llevar a cabo la consecución de ese objetivo principal y dichos contenidos.

Las investigaciones sobre aprendizaje de la escritura y prácticas docentes (TOLCHINSKY et al, 2010; CAMPS, 2003) sugieren que es necesario organizar la escuela de manera que el alumnado encuentre motivos para escribir y leer si queremos que aprendan a escribir textos. Para que estos aprendizajes sean realmente efectivos parece ser que el rol del profesorado, el tipo de actividades y los diálogos reflexivos que emergen o se plantean en el aula son determinantes.

3.- Metodología

Los datos que presentamos se recogieron durante la primera semana de clase de dos asignaturas –del Grado de Educación Primaria (EP) y del Grado de Educación Infantil (EI)- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013.

El corpus de textos narrativos y biográficos que hemos recogido se compone de unas 230 narraciones, redactadas por alumnos de 3º curso del Grado de EP y de EI. Tenemos que resaltar que en estos dos grupos de alumnos que analizamos (de EP y EI) existe una diferencia de procedencia ya que en muchos casos los alumnos de EI provienen de cursos de formación profesional de grado superior mientras que los alumnos de EP provienen de Bachillerato y selectividad. A los alumnos se les pidió que escribiesen una breve narración de una o dos páginas en la que relataran su experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, su representación de escritor competente y sobre la metodología de enseñanza de la composición escrita. La redacción de estos textos narrativos se realizó fuera del aula en un plazo de una semana para ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus experiencias. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: conocer sus creencias sobre la lengua escrita y cómo enseñarla y averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes.

Una vez obtenidos, los textos han sido analizados con una metodología cualitativa siguiendo las aportaciones de PAVLENKO (2007) y del grupo PLURAL (FONS, 2013). El análisis contempla tres dimensiones: la interlocutiva, la temática y la enunciativa. Con la dimensión interlocutiva se analiza cómo se organiza el discurso, con la dimensión temática se analizan los temas que se relatan a través de palabras clave a partir de las cuáles se crean constelaciones léxicas (PALOU, 2008) y con la dimensión enunciativa se analizan los marcadores personales, las autodefiniciones, la expresión espacio-temporal, las metáforas, los modos verbales, los conectores, los marcadores temporales, etc. (FONS, 2013). Para poder realizar un análisis en profundidad se tienen que abordar los textos teniendo en cuenta las tres dimensiones, en palabras de PAVLENKO (2007) los temas o experiencias vividas (*subject reality*) por la persona tienen que ser analizado junto al contexto (*life reality*) en el que tuvieron lugar y a la manera que la persona narra estas experiencias (*text reality*) para poder acercarse a la complejidad de la narración de sí mismo que hace el individuo.

Explorar en los textos las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática y de la composición escrita, nos ha permitido recoger además, a modo de inventario, todos aquellos fragmentos en los cuales los estudiantes narran sus experiencias iniciales con el aprendizaje de la lectura y la escritura. También hemos podido diferenciar qué experiencias proceden del entorno familiar y cuáles del entorno escolar y rescatar, de esas experiencias, qué metodologías recuerdan, cómo son valoradas con el paso de los años, qué valoran con mayor intensidad o para qué actividades o formas metodológicas

reservan sus mayores críticas. También hemos querido descubrir, a partir de sus creencias sobre qué actividades consideran más apropiadas para que se conviertan en propuestas de actuación profesional futura, si sus reflexiones incluyen las aportaciones que supuestamente ya han recibido en estos tres años de formación universitaria.

4.- Resultados

4.1.- Representaciones de “ser un escritor/a competente”

De los relatos emerge la representación un poco sesgada que estos alumnos creen que significa “saber escribir” y “ser un escritor competente”. En muchos casos los alumnos se consideran escritores competentes por el simple hecho de que siempre les ha gustado escribir, o porque pueden expresar opiniones sobre un determinado tema. Por lo general estos futuros maestros han hecho una autoevaluación muy positiva de su competencia. En muy pocos casos la autoevaluación es crítica o negativa, pero cuando esto sucede los alumnos dan un paso más en su análisis de sus capacidades es un poco más profundo e informan de competencias desiguales en los distintos aspectos de la escritura:

Ejemplo 1 - *Aunque el catalán sea mi lengua materna, en el momento de escribir no me considero una persona muy competente [...] porque me falta [la capacidad] de estructurar y plasmar de las ideas* – Alfred - EP

Ejemplo 2 - *Soy consciente que aún tengo que mejorar mi expresión y sobre todo disminuir las faltas de ortografía* - Marta - EI

En el ejemplo 1 Alfred sitúa su dificultad sobre todo en aspectos de organización del texto. Marta, en cambio, refiere que sus dificultades residen en aspectos ortográficos y en un genérico “expresión” sin ahondar en el significado que quiere darle a esta palabra.

Las representaciones negativas, aparte de estar relacionadas con aspectos formales de la lengua (dificultades ortográficas) y con dificultades cognitivas (dificultad a estructurar las ideas) en la lengua primera, se relacionan también con las lenguas extranjeras:

Ejemplo 3 - *En la lengua inglesa la que domino en menor grado que las anteriores [catalán y castellano] porque todavía no tengo el conocimiento suficiente como para poder escribir de una manera correcta aunque me defiendo bastante bien en esta lengua* – Núria – EP

Notamos que el pensamiento de los futuros maestros sobre la competencia en la

lengua extranjera también tiene puntos que reclamarían una mayor explicitación porque las expresiones como “no tengo conocimiento suficiente [...] pero me defiendo bastante bien” remite a una idea poco reflexionada y definida sobre lo que significa ser competentes en una lengua ni a competencias parciales o diferentes en las diversas habilidades.

La referencia al genérico “mi expresión” utilizado por Marta en el ejemplo 2, se repite con bastante frecuencia en los datos que hemos recogido. De hecho los alumnos evidencian una representación de escritor competente que apunta hacia una capacidad de comunicación genérica, es decir ser capaz de expresar lo que quiero pero sin hacer ninguna referencia ni a la situación discursiva ni a los destinatarios del texto que escriben. Además, como podemos apreciar en el ejemplo 4, manifiestan cierta seguridad en relación con su competencia en lengua escrita en su L1 y L2 y sólo admiten tener alguna dificultad con la lengua extranjera:

Ejemplo 4 - Me considero una escritora competente capaz de redactar mis ideas y todo lo que quiero transmitir con este medio, en catalán como en castellano, y lo puedo hacer, aunque con algunas dificultades, de la misma manera en inglés – Silvia – EP

También relacionan el concepto de “escritor/a competente” con la idea de saber expresar su pensamiento de una manera adecuada pero sin entrar en los detalles de lo que se considera “adecuado”. En algunos casos incluyen conceptos que han adquirido en la facultad y los aplican a sí mismos: *No soy una **analfabeta funcional** porque considero que sé **organizar mis ideas** y **expresarlas adecuadamente*** (Marta - EI). Parece ser un ejercicio de autodefinición en el que los alumnos no se muestran capaces que definir un poco más esta competencia escrita y especificar en qué consiste “organizar las ideas” y “expresarlas adecuadamente”. No hacen ninguna referencia a contenidos lingüísticos (sean ellos gramaticales, léxicos, pragmáticos o sociolingüísticos) se limitan a justificar su autodefinición con el hecho de que ellos pueden expresarse de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida.

En otras ocasiones los alumnos se refieren a cuestiones más relacionadas con los gustos y el placer o con una idea de libertad de poder expresar el propio pensamiento *Cuando escribo me siento bien y me siento libre de expresarme* (Cèlia - EI) dejando ver una vez esta idea subyacente y bastante superficial sobre de lo que significa “saber escribir” y que se limita, en muchos casos, a la corrección ortográfica o a la poco definida competencia comunicativa, entendida básicamente como la expresión de las ideas.

Esta representación tan positiva que los alumnos tienen de ellos mismos como de escritores competentes no se ve de hecho confirmada en sus escritos ya que éstos presentan bastantes problemas de corrección en varios niveles y también a nivel ortográfico. A pesar de que la expresión “escribir correctamente significa escribir con corrección ortográfica” sea una afirmación que hayamos podido leer en numerosos relatos del alumnado investigado, los textos han evidenciado errores ortográficos graves y

que, a nuestro entender, ya no deberían presentarse en escritos de estudiantes universitarios. Por ejemplo, uno de los errores más recurrentes ha sido la confusión entre el reflexivo en catalán *em* (me) y la forma verbal *hem* (hemos). Numerosos estudiantes han escrito *hem considero* en lugar de *em considero* (me considero) como si se tratara de la forma verbal *hem considerat* (hemos considerado).

Siempre respecto a la idea “ser un escritor/a competente”, los datos también revelan una diferencia entre los dos grupos de futuros maestros (EI y EP) ya que los alumnos de EI manifiestan reiteradamente que su formación universitaria, especialmente los trabajos realizados en grupo, les están ayudando a mejorar su expresión escrita. Este comentario no aparece, en cambio, en los relatos de los alumnos de EP que por lo general se muestran más seguros de sus competencias lingüísticas. Una posible explicación podría ser las diferencias entre los diferentes recorridos formativos en la etapa escolar anterior a la universitaria que han tenido los dos grupos.

Un aspecto relevante es la ausencia de referencias a esas escrituras que el alumnado produce habitualmente en actividades diarias de Whatsapp, correo electrónico, Twitter, Facebook y otras formas de comunicación digital tan habituales en ellos que sí son significativas para ellos, sí son contextualizadas y tienen un destinatario y también son motivadoras. Parece que estos alumnos tienen una representación de la escritura como una escritura escolar, académica que no incluye otro tipo de escritura que no sea la “tradicional” - para utilizar un adjetivo muy usado en sus escritos- que han aprendido en la escuela.

4.2.- Creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita y de la gramática

En los datos analizados observamos que estos alumnos expresan creencias sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita y hacen valoraciones sobre la enseñanza recibida en su etapa escolar y sobre su aprendizaje.

Buscando en su memoria y gracias a la ayuda a sus familiares (aspecto que numerosos alumnos explicitan en su relato), los participantes describen sus recuerdos sobre su proceso de aprendizaje de escritura (y lectura) y del tipo de instrucción gramatical que recibieron en su etapa escolar. Para ello, utilizan una constelación léxica que tiene una connotación bastante negativa. De hecho lo describen como un proceso de aprendizaje memorístico, monótono, desvinculado de la realidad, mecánico y repetitivo, poco o nada motivador y aburrido dejando así entrever una disconformidad con la metodología utilizada por sus maestros y profesores en la etapa escolar. En el ejemplo extraído del relato que hace Lucía, una alumna de 3º curso del grado de EP, vemos cómo relaciona un proceso monótono, poco motivador y con muchos obstáculos con unas actividades que tenían como objetivo la evaluación y que ella no considera muy

productivas en cuanto a aprendizaje realizado, poniendo así en relieve la inutilidad de ciertas actuaciones en el aula:

Ejemplo 5 - *Durante la etapa de mi escolarización, en lo que recuerdo, aprendí a escribir **entorpecidamente**, con actividades totalmente evaluadoras y **poco productivas** que hicieron de este proceso algo **monótono** y **nada motivador** – Lucía – EP*

Otra evidencia encontrada en los relatos de estos futuros maestros es que tanto el sustantivo “motivación” como el adjetivo “motivador” son términos muy utilizados en sus reflexiones sobre prácticas docentes, bien sean anteriores o futuras. Por un lado, se hace referencia a esos términos asociándolos a la necesidad de utilizar en el aula una metodología amena y divertida que evite el desinterés, la desconexión o el aburrimiento. Y por el otro, se les otorga la responsabilidad de ser el motor del aprendizaje o la razón por la cual el alumno podrá afrontar el “esfuerzo” que supone aprender. Pero en realidad, aunque refieran esos términos repetidamente, en ninguno de los relatos analizados los alumnos explicitan o reflexionan con más detalle sobre qué significa estar motivado o tener motivación para el aprendizaje de la escritura y de la gramática. Únicamente relacionan motivación con la realización de actividades divertidas y significativas para el alumno (concepto que tampoco se define en los relatos) y en cambio, no lo consideran nunca una consecuencia de la participación guiada en actividades significativas y no sólo el motor o una causa. No relacionan la motivación a la participación en actividades familiares relacionadas con la alfabetización, tampoco la asocian a los recursos o las habilidades que el alumno ya pueda poseer, a la asunción de retos interesantes y accesibles, o a la anticipación sobre las dificultades de realización que muchos alumnos intuyen ante las tareas que se les proponen.

Pero aunque crean que las actividades que más realizaron fuesen monótonas, mecánicas, aburridas o incluso desvinculadas del contexto y las valoren negativamente, en sus valoraciones terminan justificando la metodología utilizada por sus maestros de la etapa escolar porque, a pesar de ello y como apreciamos en los ejemplos 6 y 7, han “aprendido a escribir”:

Ejemplo 6 - *Siempre he odiado esta práctica [copiar las faltas por lo menos dos veces]; aunque tengo que reconocer que algunas palabras las escribía bien de tantas veces que las había copiado - Rosa- EP*

Algunos como Maite, recuerdan incluso al detalle algunas de las expresiones verbales de su maestra:

Ejemplo 7 - *Si la letra era una C el dibujo era de una cabeza. Con eso conseguían que relacionáramos la cabeza con la letra C. -CA CA CA CA CABEZA, nos decía la profesora. No considero que hubiese nada irrelevante porque todo lo que aprendí, de una forma u otra, me ha servido – Maite- EI*

Rosa (ejemplo 6) y Maite (ejemplo 7) justifican la enseñanza recibida porque consideran que han aprendido, a pesar de que las actividades no parezcan ni motivadoras ni contextualizadas y en el caso de Rosa, se admita que ha “odiado” esa práctica. Esto tiene relación con la representación que estos alumnos tienen de “escritor competente” que hemos comentado en 4.1.

En los relatos observamos que los alumnos asocian dos nociones a la palabra escritura: lectura y escritura ortográfica. En cuanto a la asociación lectura-escritura estos alumnos parecen convencidos de la importancia de trabajar estas dos habilidades conjuntamente en la escuela, aunque no esté expresado con tanta claridad en sus relatos. De hecho, en la mayoría de los escritos se desprende que durante su aprendizaje, la lectura era una actividad realizada habitualmente en casa con la familia y a la que asocian con un momento lúdico y divertido:

Ejemplo 8 - A mis padres siempre les ha gustado leer y siempre han intentado que nosotros también cogiéramos este interés para la lectura (Sonia - EP).

Algunos alumnos también relatan experiencias escolares muy positivas en las que se utilizó una metodología que integraba la enseñanza de las dos habilidades, pero son las menos:

Ejemplo 9 - Recuerdo que se daba gran importancia al rincón de la biblioteca (...) esta era una metodología diferente a la habitual, que te permitía aprender lengua de manera divertida y amena, y que al mismo tiempo recuerdo muy positivamente - Elena - EP

En cambio, más adelante veremos que lo que expresan en relación con la escritura es muy distinto.

Por lo que se refiere a la segunda asociación, escritura y ortografía, estos alumnos demuestran una vez más tener un concepto muy superficial de lo que significa saber escribir ya que su visión se limita a los aspectos más superficiales de la lengua, como los aspectos ortográficos, sin ahondar en aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos. Claudia (ejemplo 10) apunta claramente al rol positivo que tuvo la lectura en su aprendizaje de la escritura, siempre entendida como la habilidad de escribir con una ortografía correcta:

Ejemplo 10 - Creo que la lectura fue una de las actividades que me fueron útiles para aprender a escribir correctamente, es decir, sin falta de ortografía y con un sentido coherente (Claudia - EP)

Por otro lado, algunos de estos futuros maestros demuestran, en sus escritos, tener una mirada más amplia sobre la enseñanza de las lenguas, una visión que implica la articulación global de las lenguas que se enseñan en los centros. Ponen de manifiesto así creencias que remiten a conceptos ligados al tratamiento integrado de las lenguas en el proyecto lingüístico de los centros. Se centran en los aspectos positivos del aprendizaje de más de una lengua a la vez y dejan emerger sus creencias sobre ello. Carlota, en el ejemplo 11, aparte de expresar su visión positiva del aprendizaje de diferentes lenguas a la vez, aporta mucha información detallada sobre aspectos concretos. Para hacerlo utiliza cierto metalenguaje y conceptos sobre metodología de enseñanza que seguramente le está aportando la formación inicial que está cursando:

*Ejemplo 11 - Creo que el hecho de conocer más otras lenguas es muy positivo de cara al aprendizaje de la escritura dado que todas ellas ofrecen instrumentos útiles (**conectores, maneras de expresarse, tipos de texto, destinatarios, géneros discursivos, etc.**), potencian las aptitudes de los estudiantes en lengua materna (incluidas las de lectura y de expresión escrita) y contribuyen a un mismo objetivo, que es el de aprender a comunicarse de manera eficaz con las otras. - Carlota - EP*

Se aprecia así como los alumnos se apropian de los conceptos aportados por la formación pero que todavía se alternan con algunas creencias que provienen de su experiencia vivencial como alumno.

4.3.- Creencia sobre metodología de enseñanza de la lengua escrita

Cuando los alumnos expresan como creen que la escuela debería abordar la enseñanza de la lengua escrita, vuelve a aparecer la creencia de la necesidad de una metodología que ponga en relación la lectura y la escritura:

Ejemplo 12 - La escuela tiene que introducir la escritura a través de la lectura, haciendo que los alumnos lean porque sea una actividad que les guste, que lo hagan de una manera voluntaria y con textos que están contextualizados. No leer por leer, sino siempre sacando provecho de lo que están leyendo. Teresa - EP

La relación entre lectura y escritura que los alumnos proponen en sus relatos cuando opinan sobre cómo se debería abordar la enseñanza de la escritura en la escuela no está presente ni es suficientemente reivindicada cuando narran sus experiencias como aprendices. De hecho en los relatos relacionan la lectura con el espacio de aprendizaje en casa (no formal), y la escritura con el espacio de la escuela (formal). Dos lugares distintos para dos aprendizajes distintos. Además relacionan uno de ellos, la lectura en casa, con momentos de gusto y placer, y el otro, la escritura en la escuela, con actividades monótonas y aburridas. En los relatos no aparecen conexiones ni críticas abiertas sobre esta separación drástica, parecen casi no ser ni conscientes de ella y no consiguen relacionar esta falta de conexión entre lectura y escritura de su educación con las prácticas

docentes futuras que proponen o defienden.

Cuando los aprendices expresan en los relatos sus creencias sobre cómo se debería enseñar la escritura, mencionan otra vez la motivación en el alumnado que puede ser despertada por el trabajo con textos reales y significativos en los que se tenga en cuenta el contexto en el que se realizan las actividades de composición escrita:

Ejemplo 13 - [...] se tienen que llevar la escritura (también la lectura) a un nivel de uso real, haciendo que los alumnos entiendan que son procesos necesarios y no una mera redacción sobre la Navidad – Lucía – EP

Además de expresar la creencia que el profesor puede despertar la motivación en aprender en los estudiantes con actividades contextualizadas, algunos alumnos expresan que tales actividades deben ser lúdicas y reafirma la creencia que ya hemos comentado anteriormente que los ejercicios reiterativos no son los más adecuados para el aprendizaje. Una muestra de este pensamiento es un fragmento del relato de Júlía:

Ejemplo 14 - Creo que se pueden hacer actividades lúdicas que permitan y ayuden en el aprendizaje de la escritura. Así pues, considero irrelevante hacer mil ejercicios reiterativos de ciertas grafías para interiorizarlas (Júlía - EP)

En ningún caso plantean cuestiones metodológicas sobre la enseñanza de la escritura en relación con la instrucción gramatical como una vía útil o necesaria para producir textos mejores.

Curiosamente ni preguntan abiertamente en los relatos por otros modelos u otro tipo de prácticas ni expresan tener expectativas sobre aquello que pueden aprender en la asignatura que están cursando. En cierta forma parecería que ya pueden hacerse una representación ajustada sobre cómo se aprende a escribir y como hay que enseñar y por lo tanto no se abren nuevos interrogantes a viejas preguntas.

A modo de conclusión

De los relatos se desprende que los alumnos de los grados de EI y EP tienen una idea de competencia en la escritura que se refiere a la capacidad de escribir correctamente, limitándola a los aspectos ortográficos sin considerar cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Además tienen una concepción de la competencia muy superficial, entendida como la capacidad de expresar sus ideas sin hacer nunca referencia al destinatario de sus escritos, como si se tratara de una escritura íntima, en la que ellos mismos son los destinatarios.

No relacionan la escritura con las prácticas vernáculas como la escritura en los chats y las redes sociales, ni relacionan la lectura con la escritura en el sentido de que la lectura genera productos escritos. No hacen referencia al input de lengua escrita que la escuela puede (y debe) promover a través de textos escritos leídos con la intención de vehicular aprendizaje. Es tarea de los formadores mostrar y hacer consciente a los futuros maestros que estas también son formas de escritura que deberían ser reconocidas y consideradas en un texto narrativo/reflexivo que tuvo como objetivo reflexionar sobre sus prácticas de escritura.

En sus relatos los alumnos mantienen una postura crítica para con los modelos de enseñanza recibidos en su etapa escolar pero no se muestran del todo insatisfechos ya que disculpan/justifican ciertas prácticas docentes con la idea de que hubo de todas formas un aprendizaje cuyo resultado ellos consideran más que satisfactorio pues se consideran escritores competentes. Este aspecto merece una especial atención de los formadores. Si estos alumnos en sus narraciones valoran que las prácticas docentes que critican les sirvieron para aprender, ¿no se corre el riesgo que puedan reproducirlas de nuevo sin reflexionar sobre las exigencias planteadas por su contexto y para responder a las necesidades de los nuevos aprendices que conforman las aulas? Es responsabilidad de los formadores aprovechar esta contradicción que emerge en los futuros maestros para mostrársela, plantear interrogantes y para ayudarlos, si no a cambiar, por lo menos a ampliar la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Las creencias de estos futuros maestros en cuanto a las propuestas metodológicas en relación o en contraste con su experiencia de alumno se apoyan en los conceptos adquiridos en sus estudios universitarios. En los relatos emerge una necesidad y deseo de cambio que la formación inicial que están recibiendo propone. Aquí reside una de las contradicciones en el sistema de creencias y representaciones de los alumnos ya que expresan una necesidad de cambio respecto al tipo de enseñanza recibido pero al mismo tiempo justifican la actuación de sus maestros cuando aplicaron ese tipo de enseñanza que ahora critican. En este sentido una de las creencias más fuertes que expresan estos alumnos es la necesidad que la escuela/el profesor relacione lectura y escritura pero no hay referencia explícita a los contenidos gramaticales en relación con el aprendizaje de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Borg, S. *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London, Continuum, 2006.
- Cambra, M. “Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva”, en A. Camps *et al.* (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 161-172.
- Cambra, M. *Un approche ethnographic de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.
- Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010, págs. 13-29.
- Camps, A. (Coord). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó, 2003.
- Camps, A. “El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals”, en *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 121-136.
- Casas, M. *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona, 2012. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/98339>
- Departament d'Ensenyament. *Curriculum d'educació primària*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2009.
- Duran, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*, Llicència d'estudis EDU/1319/2007, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2008.
- Duran, C. “Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.
- Farrell, T.; Lim, P. “Grammar teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices”, *TESL-EJ*, vol. 9, nº 2, 2005. Publicación electrónica: <http://www.tesl-ej.org/ej34/a9.pdf> (fecha de consulta 06/08/2014).
- Farrell, T. *Reflective language teaching: from research to practice*, London, Continuum, 2007.
- Fons, M. “Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas”, *Cultura & Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 25(4), 2013, págs. 453-465.
- Fontich, X. *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori, 2006.
- Fontich, X. *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/4684>
- Johnson, K. “The emerging beliefs and instructional practices of preservice

English as a second language teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 1994, págs. 439-452.

Jones, S.; Myhill, D. “Ways of knowing: how personal epistemologies mediate the embedding of grammar pedagogy”, *Comunicación - 15th Biennial EARLI and JURE Conference*, Munich, 2013.

Pajares, M. “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, 62, 1992, págs. 307-332.

Palou, J. *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres en relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*, Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, 2008.

Pavlenko, A. “Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics”, *Applied Linguistics*, 28, 2, 2007, págs. 163-188.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica: <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> (fecha de consulta 06/08/2014).

Tolchinsky, L.; Bigas, M.; Barragán, C. “Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula”, *Research Papers in Education* (1), 2010, págs. 1-22.

Torralla, M. *La comprensió dels temps verbals a primària*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2012. Disponible en xarxa: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117021> (fecha de consulta 06/08/2014).

Woods, D. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática

Pre-service teacher's knowledge and beliefs regarding teaching and learning grammar

Patrícia Santos Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal
patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Recibido el 15 de enero de 2014
Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumo: Com este texto, pretende-se apresentar alguns dos resultados da primeira etapa da recolha de dados realizada no âmbito de um trabalho de investigação centrado na problemática do papel da formação inicial sobre a construção do conhecimento profissional e as práticas em ensino e aprendizagem da gramática. Foram, nesta etapa, inquiridos 54 estudantes do 1.º ano do programa de formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos de uma instituição de ensino superior politécnico de Lisboa. Estes participantes responderam a três questionários, concebidos para recolher informação relacionada com os objetivos gerais de investigação 1 e 2, ou seja, conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º (alunos com 6 a 10 anos) e do 2.º (alunos com 10 a 12 anos) ciclos do ensino básico e caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos. A recolha foi feita na primeira semana de aulas do ano letivo 2013- 2014, no início do programa de formação inicial. A análise dos dados permitiu identificar a motivação para a aprendizagem e para o ensino da gramática e o predomínio de uma visão instrumental, prescritiva e reguladora desta competência. Por outro lado, os participantes evidenciaram sérias dificuldades no âmbito do conhecimento científico e na sua explicitação.

Palavras-chave: gramática; conhecimento científico; concepções; formação inicial de professores.

Abstract: This text presents some of the results of the first phase of the data collection conducted within a research work focused on the role of pre-service teacher education in the development of professional knowledge and practices in grammar teaching and learning. At this stage, 54 individuals of the first year of the pre-service 1st (6 to 10 years-old students) and 2nd (10 to 12 years-old students) cycles teacher education program of a polytechnic higher education school were inquired. They responded to three questionnaires, conceived in order to collect data related to the first and second investigation goals: discern pre-service 1st and 2nd cycles teachers' beliefs on grammar teaching and learning; and characterise those teachers' knowledge of the content in this field. Data were collected in the school year 2013-2014, in the beginning of the program. Data analysis led to the identification of the motivation for learning and teaching grammar and the prevalence of an instrumental, prescriptive and regulatory conception of this competency. On the other hand, the participants evinced serious deficiencies regarding scientific knowledge and its explicitation.

Key words: grammar; content knowledge; beliefs; pre-sevice teacher education.

Introdução

Pretende-se, com este artigo, apresentar os primeiros resultados de uma investigação em curso no âmbito da elaboração da tese de doutoramento *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. O estudo assume como grande finalidade compreender o papel que a formação inicial desempenha sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional e das práticas em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática, tendo como objetivos gerais: i) conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico; ii) caracterizar o conhecimento gramatical desses alunos; iii) compreender a coerência entre as práticas de ensino da gramática desses estudantes e o seu discurso sobre a prática; iv) e compreender a que dimensões da formação esses alunos atribuem um papel relevante no desenvolvimento do seu conhecimento profissional e das suas práticas no âmbito da gramática.

Podem ser destacados quatro fatores que impulsionaram a realização desta investigação e que direcionaram as opções tomadas no que se refere, por exemplo, à definição do campo e do objeto de estudo, à seleção dos participantes e à metodologia de recolha, tratamento e análise dos dados: i) a influência significativa que a reflexão gramatical exerce sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos; ii) o insucesso dos alunos portugueses no âmbito da gramática; iii) a existência de novas orientações curriculares (e terminológicas) para o ensino do Português; iv) e o posicionamento dos professores perante o ensino e a aprendizagem da gramática.

No que se refere ao primeiro fator, a investigação tem revelado o importante papel que a reflexão linguística e metalinguística desempenha nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Vários autores, como DUARTE (2008) ou COSTA et al. (2011), referem que a reflexão gramatical é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, contribuindo para a prossecução de objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos gerais e específicos. Ao conhecimento explícito tem sido reconhecida uma influência positiva sobre as aprendizagens em geral, sendo considerado um fator de sucesso escolar, com especial significado no âmbito da leitura e da escrita, como destacam SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ (1997), SIM-SIM (1998), entre outros.

Em relação ao segundo fator, vários estudos (UCHA, 2007; DUARTE & RODRIGUES, 2008; COSTA 2008; DELGADO-MARTINS et al. 1987 cit in COSTA 2009) evidenciaram as graves dificuldades dos alunos do ensino básico, secundário e superior

durante a resolução de exercícios que envolvam o conhecimento gramatical ou a sua explicitação e a persistência destas fragilidades ao longo de todo o seu percurso escolar.

No que se refere ao terceiro fator, o novo programa de Português (REIS, 2009) representa uma rutura com o programa anterior, na medida em que introduz alterações de fundo em relação ao ensino da gramática: i) a utilização do conhecimento implícito como raiz e ponto de partida para a maioria das atividades de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito; ii) a salvaguarda do *Conhecimento Explícito da Língua*¹ enquanto competência, sendo notória a preocupação em promover um trabalho sobre gramática que garanta que o *Conhecimento Explícito da Língua* seja um conjunto de saberes a que os alunos possam recorrer em contextos de uso diversificados; iii) o reforço do estatuto de competência nuclear, já definido no *Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais*. O *Conhecimento Explícito* surge no mesmo patamar da *Leitura*, da *Escrita*, da *Expressão Oral* e da *Compreensão do Oral*, o que implicará momentos de trabalho específico, regular, sistemático e focalizado na gramática (COSTA, 2009), não tendo apenas um caráter instrumental e transversal.

O programa atual utiliza a terminologia em conformidade com o *Dicionário Terminológico*, recurso elaborado após um percurso em larga medida iniciado pela Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário, em 2002, e que facilita a uniformização da terminologia gramatical. A inexistência de uma nomenclatura gramatical aprovada para todo o ensino básico e secundário até 2002 foi apontada por DUARTE (2000) como um dos fatores responsáveis pela insegurança e a inconsistência do trabalho desenvolvido por professores e alunos portugueses no âmbito da gramática.

Quanto ao último fator, os resultados de um estudo sobre o posicionamento dos docentes face à Língua Portuguesa (DUARTE, 2008) revelaram que a maioria dos docentes declara privilegiar estratégias de natureza dedutiva, nomeadamente a apresentação de regras e estruturas pelo professor, seguida da realização de exercícios de treino pelos alunos. Este trabalho revela, ainda, que muitos docentes desvalorizam a importância do CEL face às restantes competências nucleares da língua. Estes resultados surgiram, de igual modo, num estudo multicasos sobre conceções e práticas de professores de Português do 2.º ciclo (FERREIRA, 2012). A constatação de que as práticas dos docentes ainda não espelham a mudança de paradigma que se verificou no ensino da gramática, referida por autores como CARDOSO (2008) e PEREIRA (2010), entre outros, parece justificar, em larga medida, o facto de o processo de ensino e aprendizagem da gramática ter vindo a ser objeto de discussão e reflexão no contexto internacional e nacional.

¹ *Conhecimento Explícito da Língua* é a designação utilizada no programa de Português para a competência relacionada com a construção do conhecimento gramatical, englobando oito planos: plano da língua, variação e mudança; plano fonológico; plano das classes das palavras; plano morfológico; plano sintático; plano lexical e semântico; plano discursivo e textual; plano da representação gráfica e ortográfica.

Enquadramento metodológico da investigação

Para a investigação do problema apresentado na secção anterior, está a ser realizado um estudo de caso, numa instituição de ensino superior, a Escola Superior de Educação de Lisboa, contando-se com a participação de estudantes dos cursos de formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclos (que trabalharão com alunos de 6 a 12 anos).

Depois das adaptações decorrentes do processo de Bolonha, foram definidos, no ano letivo 2007 – 2008, os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º e do 2.º ciclos, cujos planos de estudo respeitam o *decreto-lei 43/2000 de 22 de fevereiro de 2007*, que aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Estes cursos são organizados por duas etapas: i) o primeiro ciclo de estudos, com a designação de *Licenciatura em Educação Básica* e a duração de seis semestres, que compreende um plano de formação comum para os alunos que queiram vir a exercer funções educativas em contextos não formais, como em museus, bibliotecas e outras instituições de cariz sociocultural, e para aqueles que pretendem desempenhar funções educativas em contextos formais em instituições dedicadas ao trabalho com crianças dos 0 aos 12 anos, como creches, jardins de infância, escolas do 1.º ou do 2.º ciclos do ensino básico; ii) o segundo ciclo de estudos, destinado aos alunos que pretendem exercer funções educativas em contextos formais, correspondendo a um mestrado profissionalizante.

O estudo em curso conta com três grupos de participantes (cf. figura 1), o *grupo A*, composto por 54 alunos da licenciatura em Educação Básica, o *grupo B*, que integra 6 alunos selecionados de uma turma do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo para a realização de estudos de caso, e o *grupo C*, composto por todos os alunos da turma a que pertencem os alunos do grupo anteriormente enunciado (30 - 35).



Figura 1. Grupos de participantes no estudo

A recolha de informação combina uma faceta extensiva, com a aplicação de questionários a grupos com um número significativo de alunos (grupos A e C), suscetíveis de um tratamento e uma análise estatísticas, com uma componente intensiva, que integra a realização de estudos de um número reduzido de casos (6 casos – grupo B), que permitirão a compreensão detalhada e aprofundada da informação (cf. figura 2).

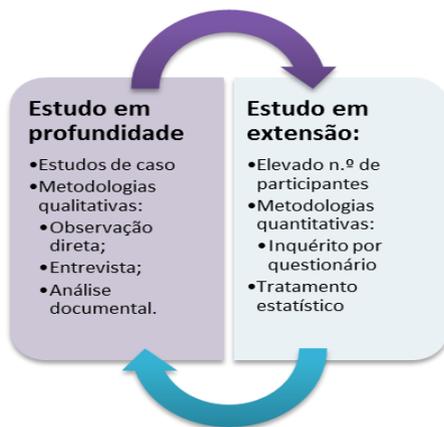


Figura 2. Duas faces de um estudo

Em relação às técnicas de recolha da informação e estando a problemática muito ancorada no *paradigma do pensamento do professor*, será indispensável a conciliação da observação (neste caso, em período de estágio) e da análise documental (e.g. planos de aula; enunciados de exercícios, etc.) com entrevistas, questionários ou mapas conceptuais. Na verdade, o facto de muito do conhecimento profissional ser tácito leva a que alguns investigadores completem os dados recolhidos através da recolha de informação de forma direta, recorrendo a técnicas como a redação de diários profissionais (CALDERHEAD, 1988) ou as entrevistas, ou completando e relacionando a informação recolhida por aquelas vias com a observação direta, mediante a realização de inferências.

Neste artigo, serão apresentados alguns dos dados recolhidos com o grupo A, recolhidos através da aplicação de três questionários, na primeira semana de aulas do ano letivo 2013 - 2014, em setembro.

O questionário 1 é composto por uma secção de questões relacionadas com informação sócio-académica, uma secção relativa a experiências de aprendizagem da gramática e uma secção sobre concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. Este instrumento integra questões de resposta aberta, questões de resposta fechada e escalas, reunindo um total de 29 tarefas. O questionário foi construído com o intuito de conhecer concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática dos estudantes dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 1).

Com o mesmo objetivo, foi elaborado o questionário 2, consistindo em tarefas de emissão de juízos de adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados.

O questionário 3, construído com a finalidade de caracterizar o conhecimento gramatical dos alunos dos cursos de formação de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (objetivo geral de investigação 2), integrou a análise de 28 frases. Foi solicitado aos participantes que se pronunciassem quanto à conformidade dos enunciados com a norma, que identificassem e justificassem os desvios encontrados e que apresentassem propostas de correção dos enunciados que consideraram constituir desvios à norma.

Alguns resultados da investigação

Serão apresentados neste ponto alguns dos resultados da primeira recolha, agrupados em quatro categorias: i) relação com a língua e a gramática; ii) concepções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática; iii) reconhecimento de dificuldades pelos estudantes; iv) e conhecimento científico.

i) Relação com a língua e com a gramática

Cerca de 60% dos inquiridos afirmaram ter sido alunos motivados para a aprendizagem da gramática, enquanto aproximadamente 40% declararam não o ter sido, como se pode verificar no gráfico que se segue.

Considera que foi um/a aluno/a motivado/a para as atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

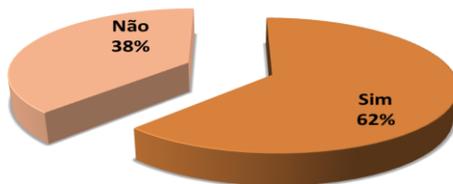


Figura 3. Motivação para a aprendizagem da gramática

A grande maioria dos participantes afirmou recordar-se de algum bom professor de Português (86,8%) (cf. figura 4), percentagem que sobe para os 97%, se considerarmos apenas aqueles que declararam ter sido alunos motivados para as atividades de aprendizagem da gramática (cf. tabela 1).

Recorda-se de algum bom professor de Português?



Figura 4. Recordação de um bom professor de Português

	Sim	Não
Alunos motivados	97%	3%
Alunos não motivados	70%	30%

Tabela 1. Recordação de um bom professor de Português por grau de motivação para a aprendizagem da gramática

A análise de conteúdo das respostas a uma das questões do questionário 1, em que se pedia aos inquiridos que indicassem os métodos de ensino da gramática mais utilizados pelos professores de Português ao longo do seu percurso escolar, conduziu à constatação de que a totalidade dos participantes referiu estratégias e metodologias características de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de respostas dadas pelos participantes:

Durante o meu percurso escolar, a gramática foi sempre primeiro explicada pelo professor, dando apontamentos com definições e exemplos e, em segundo lugar, fazíamos exercícios (A7).
[...] explicações orais seguidas de exercícios (A16).
[...] explicação do conhecimento que se pretendia adquirir e a posterior realização de exercícios que permitissem treiná-lo (A49).

Em relação à motivação para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática, enquanto professores (cf. figura 5), 89% dos inquiridos posicionaram-se favoravelmente, sendo essa percentagem superior no caso daqueles que se consideraram alunos motivados (93,8%) (cf. tabela 2).

Sente-se motivado/a para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem da gramática?

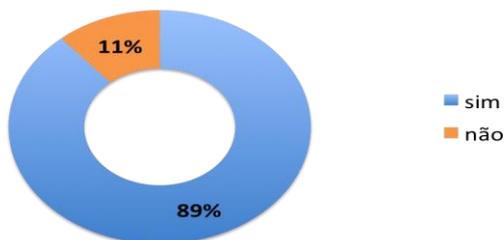


Figura 5. Motivação para o ensino da gramática

	Sim	Não
Alunos motivados	93,8%	6,2%
Alunos não motivados	80%	20%

Tabela 2. Motivação para o ensino da gramática por grau de motivação para a aprendizagem da gramática

ii) Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática

A análise de conteúdo das respostas à pergunta *Na expressão ‘ensinar gramática’, o que significa ‘gramática’?* permitiu identificar uma visão da gramática com um caráter de prescrição (cf. exemplos 1 e 2), uma conceção instrumental da gramática como elemento influente no sucesso em outras competências dos modos oral ou escrito (cf. exemplo 2), uma preocupação com a regulação de erros (cf. exemplo 2), uma valorização da articulação sintática de unidades linguísticas (cf. exemplos 3 e 4) e um enfoque na unidade *frase* (cf. exemplos 3 e 4).

Exemplo 1:

É o conjunto de regras de funcionamento de uma língua. (A28)

Exemplo 2:

A gramática é a parte que nos permite aprender a falar corretamente e sem dar erros. Esta permite-nos ter um discurso correto e uma escrita sem erros. (A3)

Exemplo 3:

Penso que tenha a ver na construção de frases e o uso de elementos gramaticais como os pronomes, os determinantes (e a sua colocação), conectores, recursos expressivos, etc. (A27)

Exemplo 4:

É a maneira como construímos frases e dentro de cada frase o que cada palavra representa. É o que nos ensina a agrupar palavras de maneira correta. (A36)

Todos os participantes afirmaram considerar importante o ensino e a aprendizagem da gramática. Perante o pedido de justificação dessa importância, as repostas evidenciaram, novamente, um predomínio de uma conceção instrumental da gramática (cf. exemplo 1), do caráter prescritivo, normativo e de regulação dos desvios (cf. exemplo 2).

Exemplo 1:

|Penso que é importante ensinar e aprender gramática| porque a gramática é a base para podermos ler, escrever e comunicar corretamente. Sem ela isso não seria possível (A38).

Exemplo 2:

Porque sem conhecimento sobre a gramática, os alunos nunca saberão as regras da língua portuguesa e continuarão a dar erros (A50).

Considerando o estatuto do *Conhecimento Explícito da Língua* face às restantes competências nucleares da língua, *Leitura, Escrita, Compreensão Oral e Expressão Oral*, a maioria dos inquiridos (88,9%) considera que as cinco competências são igualmente importantes (cf. figura 6)

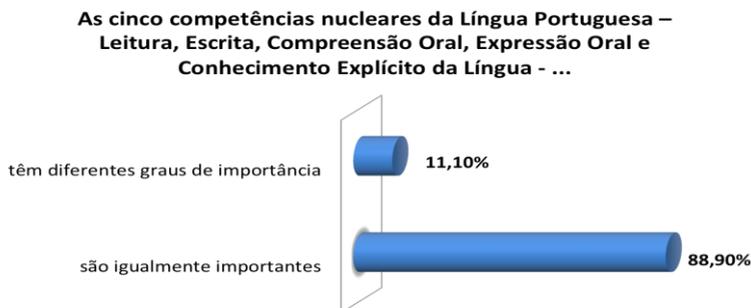


Figura 6. Estatuto das 5 competências nucleares

Perante as tarefas de avaliação da adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática de três contextos apresentados, a maioria dos inquiridos (85,2%) considerou o caso 2, abaixo apresentado, o mais adequado (cf. figura 7).

Caso 2

A professora escreveu no quadro a questão *Como é o plural de palavras terminados em -ão?* De seguida, formou grupos de trabalho e pediu-lhes que formulassem hipóteses. Distribuiu cartões com nomes terminados em *ão* e pediu aos alunos que escrevessem os plurais respetivos. As respostas foram, depois, discutidas em grande grupo. Com a ajuda da professora, os alunos preencheram uma cartolina dividida em três colunas, com os títulos *-ãos*, *-ães* e *-ões*, que foi afixada na sala. Por fim, elaboraram, em conjunto, uma resposta para a questão inicial, que foi afixada junto à cartolina.

Qual dos casos lhe parece mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?

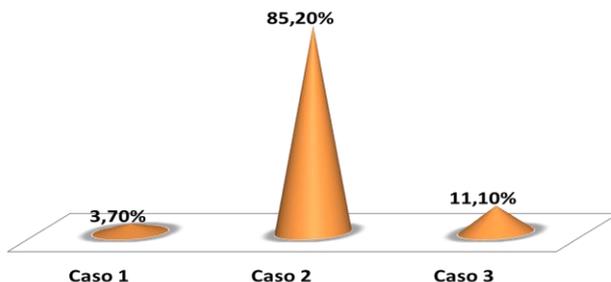


Figura 7. Maior adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática

O caso 3, seguidamente apresentado, foi considerado o menos adequado pela maioria dos participantes (66,7%), seguido do caso 1 (29,6%), como se pode verificar pela leitura da figura 8.

Caso 3

O professor iniciou a sessão afirmando que o sujeito concorda com o verbo em género e número. De seguida, pediu aos alunos para escreverem a frase “o sujeito concorda com o verbo em género e número” nos seus cadernos. Escreveu alguns exemplos no quadro para que os alunos os copiassem. O docente pediu-lhes para abrirem o livro do aluno na página 32 e realizarem os exercícios 1 e 2, individualmente. Por fim, pediu a vários alunos que lessem as suas respostas e fez as correções necessárias, oralmente.

Qual dos casos lhe parece menos adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática?

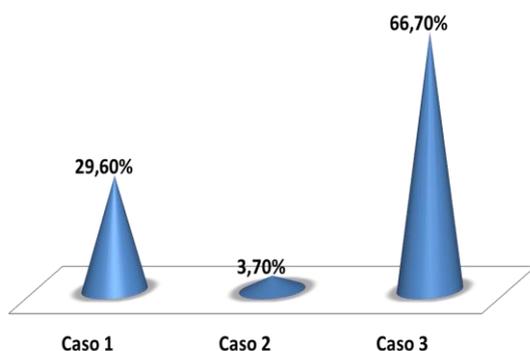


Figura 8. Menor adequação para o ensino e a aprendizagem da gramática

Apesar de a maioria dos participantes ter considerado o caso 2, em que é apresentado um percurso indutivo de construção de conhecimento linguístico, o contexto mais apropriado para o ensino e a aprendizagem da gramática, uma percentagem considerável discorda (41%) ou discorda totalmente (7%) da utilização do conhecimento intuitivo dos alunos como ponto de partida para grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical (cf. figura 9).

O conhecimento intuitivo dos alunos dever ser o ponto de partida de grande parte das atividades de construção do conhecimento gramatical

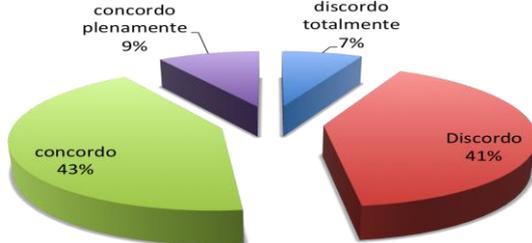


Figura 9. O conhecimento intuitivo como ponto de partida

De igual modo, foram poucos os inquiridos que discordaram (13%) ou discordaram totalmente (2%) da iniciação das seqüências de construção do conhecimento gramatical com a apresentação de regras e paradigmas por parte do professor, percurso característico de uma abordagem expositiva ou dedutiva da gramática (cf. figura 10).

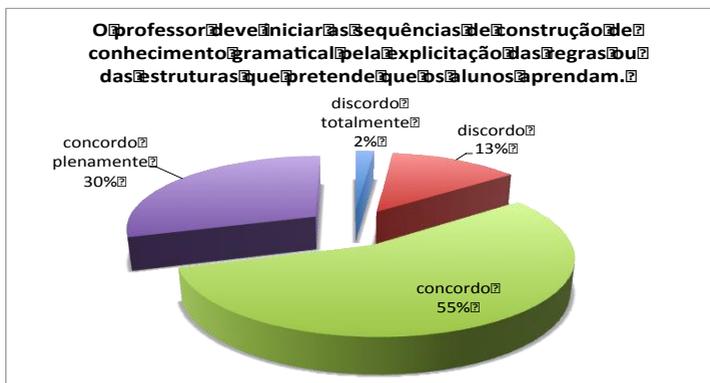


Figura 10. A explicitação de regras pelo professor como ponto de partida

Não obstante, quase 90% dos participantes declararam concordar plenamente (45%) ou concordar (44%) com a construção do conhecimento gramatical através da realização de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos, característica de um percurso indutivo e reflexivo (cf. figura 11).

Os alunos devem construir o seu conhecimento gramatical através da realização de atividades de aprendizagem por descoberta, em pequenos passos

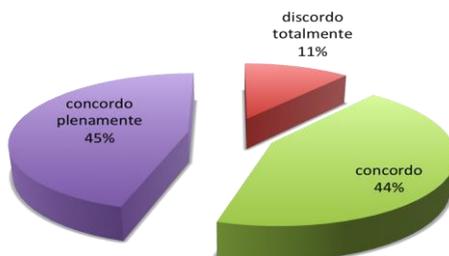


Figura 11. *A construção do conhecimento gramatical através de aprendizagens por descoberta, em pequenos passos*

Relativamente à utilização de terminologia metalinguística nas aulas, apenas 2% dos inquiridos consideram que não é essencial, como se pode verificar através da análise da figura seguinte.

A utilização de terminologia gramatical nas aulas é essencial.

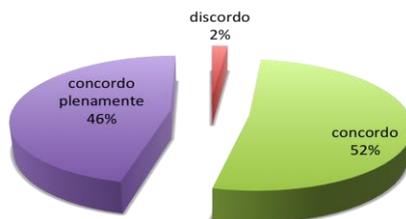


Figura 12. *A utilização de terminologia gramatical nas aulas*

iii) Reconhecimento de dificuldades pelos estudantes

Um número considerável dos estudantes (74%) afirma que sentirá dificuldades em ensinar gramática. Considerando a dificuldade atribuída aos oito planos do *Conhecimento Explícito da Língua* (cf. figura 13), as percentagens mais elevadas situaram-se, de um modo geral, na hipótese *razoavelmente fácil*. Os únicos planos que reuniram

percentagens superiores a 30% na hipótese *difícil* foram o lexical e semântico, o sintático, o morfológico e o discursivo e textual. A hipótese *muito difícil* apenas apareceu representada nos planos sintático, da representação gráfica e ortográfica, lexical e semântico e das classes das palavras, mas sempre com percentagens inferiores a 5%.

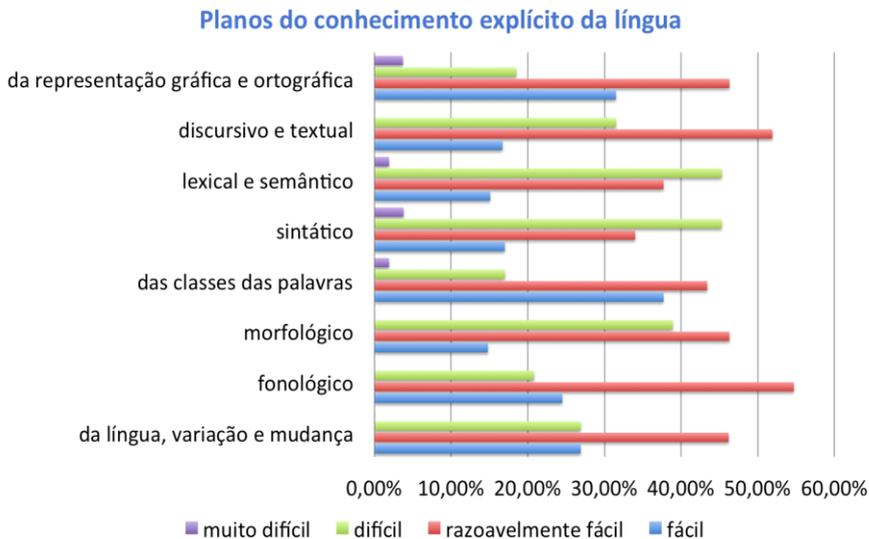


Figura 13. Dificuldade dos planos do Conhecimento Explícito da Língua

iv) Conhecimento científico

Considerando a tarefa de emissão de juízos de conformidade com a norma, cerca de 50% das respostas dos participantes foram incorretas, como se pode verificar pela análise da figura 14.

Conformidade com a norma: juízos

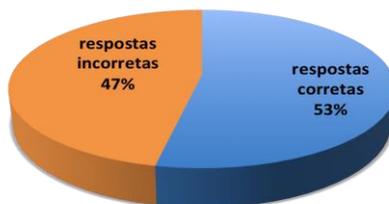


Figura 14. Emissão de juízos de conformidade com a norma

Em relação às tarefas de identificação e justificação dos enunciados que representam desvios à norma, apenas 15% dos estudantes conseguem fazê-lo de forma adequada (cf. figura 15).

Explicitação

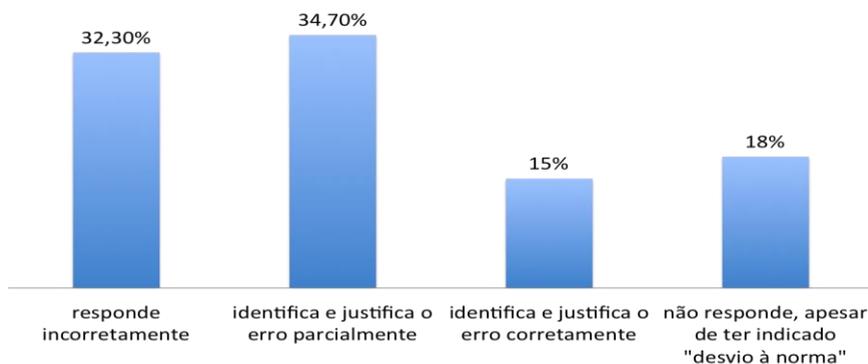


Figura 15. Tarefas de explicitação

Atente-se no exemplo seguidamente apresentado, em que um participante classifica corretamente o enunciado como *desvio à norma*, mas tanto resposta à tarefa de explicitação como a de correção estão incorretas.

Frase:

Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais é essencial para a saúde.

Juízo: desvio à norma ✓

Explicitação:

“O ‘consumo de frutas e vegetais’ não concorda com o ‘é’ pois fruta e vegetais são dois nomes.” ✗

Proposta de correção:

Hoje sabemos, que o consumo de fruta e vegetais são essenciais para a saúde. ✗ (A42)

Repare-se, ainda, no exemplo seguinte, em que um participante classifica corretamente a frase como *desvio à norma*, apresenta uma proposta de correção adequada, mas realiza a tarefa de explicitação incorretamente.

Frase:

A maioria das pessoas chegaram atrasadas.

Juízo: desvio à norma ✓

Explicitação:

“O tempo do verbo não está de acordó com o sujeito” ✗

Proposta de correção:

A maioria das pessoas chegou atrasada. ✓ (A41)

A percentagem de propostas de correção adequadas sobe para os 47,3%, ainda que 31,8% respondam incorretamente e 16,4% corrijam o erro parcialmente (cf. figura 16).

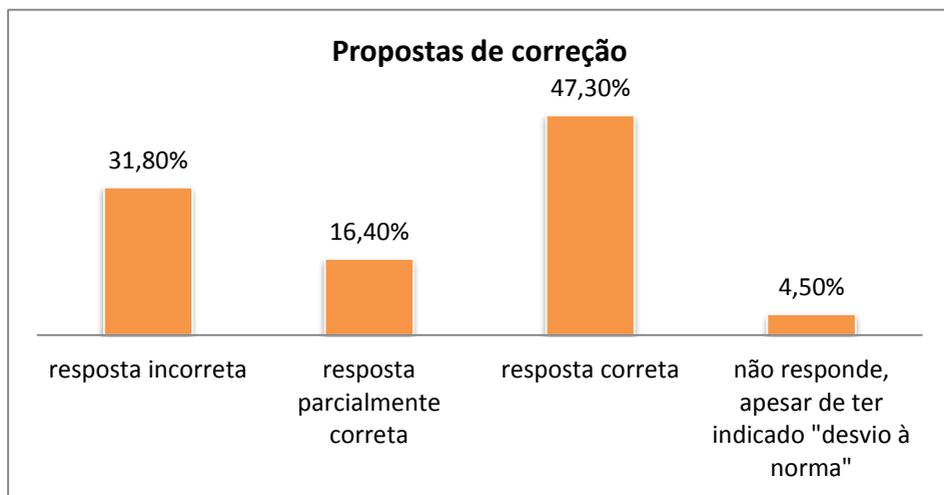


Figura 16. *Propostas de correção*

Considerações finais

A reflexão em torno dos resultados desta primeira etapa da investigação em curso permite que sejam tecidas algumas considerações de carácter global, que não poderão ser consideradas conclusões, por carecerem de inter-relacionamento com os resultados obtidos com os diferentes grupos de participantes.

Em primeiro lugar, foi interessante verificar que grande parte dos inquiridos afirmou a sua motivação para a gramática, quer enquanto aluno, quer enquanto como professor. A boa relação com esta componente da língua pode ser encarada com alguma surpresa, se considerarmos a ideia mais comumente veiculada, ou seja, a incomodidade sentida por docentes e estudantes perante esta componente da língua, referida por autores como PEREIRA (2010).

Em segundo lugar, verificou-se uma preponderância de uma perspetiva instrumental da gramática, tendo muitos dos inquiridos valorizado a influência do conhecimento gramatical sobre o sucesso em outras competências do modo oral ou escrito. Esta influência é, provavelmente, unanimemente reconhecida. Repare-se na definição de *Conhecimento Explícito da Língua* como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro”, apresentada no novo programa de Português (REIS, 2009: 16) Não obstante, a competência é assumida neste documento como um corpo de saberes que dever ser alvo de um trabalho devidamente estruturado e planificado. Para COSTA (2009), o facto de ser usual considerar a gramática como competência transversal, uma vez que é útil a todas as outras, levou a que tenha sido frequentemente encarada como

tendo uma natureza instrumental e não tenha sido alvo de um trabalho autónomo, específico e sistemático.

Em terceiro lugar, e relacionado com o ponto anterior, foi possível constatar um enfoque na regulação e nos usos corretos da língua, característico de uma perspetiva normativa ou prescritiva da gramática. Historicamente, de acordo com DUARTE (2000: 42), “foi esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna”. Parece que, para os participantes, esta conceção continua a ser saliente.

Em quarto lugar, verificaram-se algumas incongruências nas respostas dadas pelos estudantes. Por exemplo, a maioria dos inquiridos considerou o contexto de construção de conhecimento gramatical segundo um percurso indutivo o mais adequado para o ensino e a aprendizagem da gramática. No entanto, poucos concordaram com a utilização do conhecimento implícito ou intuitivo dos alunos como raiz da maior parte das aprendizagens, aspeto característica de uma abordagem indutiva e presente no caso mais selecionado, e foram muitos os que concordaram com a apresentação de regras e estruturas pelo professor no início das sequências, o que não é coerente com a tarefa de seleção dos contextos mais e menos apropriados para o trabalho desta competência. Repare-se que o caso que a maior parte dos estudantes considerou menos adequado foi o 3, em que o professor inicia a sessão com a exposição da regra que pretendia trabalhar. Será que esta incoerência se deve à não compreensão de alguns dos conceitos envolvidos?

Em quinto lugar, foram evidentes as grandes dificuldades na emissão de juízos de conformidade com a norma e na explicitação dos desvios identificados. Estes dados são coerentes com os resultados dos vários estudos realizados no contexto português e referidos na secção inicial deste artigo, que trouxeram a lume as sérias dificuldades de estudantes portugueses de todos os níveis de ensino no que se refere à realização de exercícios que requeiram a utilização de conhecimento gramatical e/ ou a sua explicitação.

Por fim, ganha força a interrogação sobre os resultados que serão obtidos através da aplicação dos mesmos questionários ao grupo C, composto por alunos do 2.º ano do mestrado, após 5 anos de formação. Serão estes semelhantes, ou refletirão diferenças significativas? Poderá a formação exercer uma influência sobre a construção do conhecimento científico e sobre a transformação de conceções sobre o ensino e a aprendizagem da gramática?

Referências bibliográficas

Calderhead, J. “Conocimiento, creencias y teorías implícitas de los profesores”, en L. Angulo (Coord), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores – Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Marfil, 1988, págs. 21-37.

Cardoso, A. “Desenvolver competências de análise linguística”, en O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2008, págs. 137-172.

Costa, J. “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade”, en C. Reis (Ed.), *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa, ME, 2008, págs. 149-165.

Costa, J. “A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?”, *Palavras*, 36, 2009, págs. 32-46.

Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A.; Viegas, F. *Conhecimento Explícito da Língua: guia de Implementação do Programa*, Lisboa, ME – DGIDC, 2011.

Duarte, I. *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.

Duarte, R. (Ed.). *Estudo sobre o posicionamento dos docentes face à disciplina de Língua Portuguesa*, Lisboa, DGIDC – ME, 2008.

Duarte, R.; Rodrigues, S. (Eds.). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC, 2008.

Ferreira, P. *Concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, Dissertação de mestrado não publicada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2012.

Pereira, S. “Explicitação Gramatical no 1.º Ciclo”, en O. Sousa & A. Cardoso (Eds), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos*, Lisboa, Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010, págs. 145-173.

Reis, C. (Ed.). *Programa de português do ensino básico*, Lisboa, ME – DGIDC, 2009.

Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, ME/ DEB, 1997.

Sim- Sim, I. *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

Ucha, L. (Coord.). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*, Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC, 2007.

Ministério da Educação e Ciência. *Dicionário Terminológico*. Publicação digital <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007. Publicação digital <http://www.dges.mctes.pt> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas

From traditional grammar teaching to metalinguistic reflection in First Language Education

Lidia Usó Viciado

Universitat de Barcelona

lusó@ub.edu

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo se centra en señalar la necesidad que existe actualmente de incluir, en el ámbito de la didáctica de primeras lenguas, tanto la reflexión metalingüística sobre la lengua como los procesos inductivos en la enseñanza de la gramática que favorezcan y propicien su adquisición en el aula. En primer lugar, se comenta la aportación que desde la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras se ha hecho a la didáctica de la lengua, en general, y en concreto de las primeras lenguas, a partir de la aparición del término competencia comunicativa y sus posteriores enfoques de enseñanza, con nuevos planteamientos didácticos sobre la enseñanza/aprendizaje de la gramática. Seguidamente, se hace una revisión de cómo el currículo de Educación Primaria vigente en Cataluña exige como objetivo, contenido y criterio de evaluación la concienciación del alumnado sobre el funcionamiento gramatical, tanto de las primeras lenguas como de la extranjera; la observación y comparación de las diferencias y similitudes entre ellas y la reflexión metalingüística sobre el uso de los diferentes exponentes gramaticales de la lengua. Finalmente, a partir de un estudio piloto realizado con un grupo de alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria, se evidencia el imperativo de formar en estos conceptos a los futuros docentes, tanto desde la didáctica de la lengua como de las didácticas de las lenguas específicas, a raíz del enfoque tan tradicional de enseñanza de la gramática adoptado en sus diferentes propuestas de explotación didáctica.

Palabras clave: gramática; reflexión metalingüística; enseñanza de la gramática; didáctica de la lengua; primeras lenguas; educación primaria.

Abstract: This article highlights the current need to take into account both the metalinguistic reflection on the language and the inductive processes in the Teaching of grammar in the field of First Language Teaching in order to foster language acquisition in the classroom. First, the present paper considers the overall contributions of Second Language and Foreign Language Teaching to Language Teaching and specifically to First Language Teaching since the introduction of the notion of communicative competence and its subsequent teaching approaches - with a new conception on the Teaching / Learning of grammar. Then, the current Primary Education Curriculum in Catalonia is reviewed, which requires students to develop their awareness on the grammatical function of the language as an objective, content and assessment criterion for both first and foreign languages. The Curriculum also establishes that students should be able to observe and compare differences and similarities between languages and to do a meta-reflection on the use of the different grammatical features of the language. Finally, results from a pilot research study carried out with a group of students from the Master's degree in Primary Education are presented. These findings show that students adopted a traditional approach to grammar teaching in their different proposals of teaching units,; hence suggesting the need for training future primary school teachers in these concepts both from the Language Teaching and from the Teaching of specific languages perspectives.

Key words: grammar; metalinguistic reflection; grammar teaching; language teaching; first language teaching; primary education.

1.- ¿Qué es la reflexión metalingüística?

Podemos definir la *reflexión metalingüística* como el pensamiento o especulación, implícita o explícita, que hacen los hablantes acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla (PASTOR, 2004).

Sus antecedentes se remontan a 1958, cuando JACKOBSON describió la función metalingüística del lenguaje, dado que este sirve para explicarse a sí mismo, al propio código. Más tarde, BENVENISTE en 1966 aludió también a la capacidad de pensar y hablar sobre la propia lengua contemplada como objeto.

Hoy en día algunos hablan incluso de competencia metalingüística o metacognitiva para referirse a esa capacidad de los hablantes de explicar el funcionamiento de la lengua y que remite a lo que posteriormente se ha denominado como *conocimiento declarativo de la gramática*, en oposición al *conocimiento instrumental* de la misma. El primero se define como la capacidad que tiene el hablante para explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales de la lengua. El segundo es el saber que permite hacer uso de la lengua de manera espontánea (GIOVANNINI *et al.*, 1996)¹.

Según COTS & NUSSBAUM (2001: 11), “las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano”. Según estos autores, en el habla coloquial hay muestras continuas que evidencian esa reflexión o pensamiento especulativo de los hablantes sobre la lengua. Por ejemplo, lo encontramos en las diversas repeticiones y reformulaciones de enunciados que solemos hacer cuando hablamos, o en las interrupciones y pausas que hacemos cuando estamos pensando lo que decimos o cuando dudamos. Muestras de ello son también las habituales verificaciones de la comprensión que hacemos a nuestro interlocutor para averiguar si

¹ Esta dicotomía entre *conocimiento declarativo e instrumental* remite a la distinción previamente establecida por Krashen en 1977 entre *aprendizaje y adquisición*. La *adquisición* del lenguaje es un proceso subconsciente. El *aprendizaje*, al contrario, es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual. Según él, el aprendizaje conduce al desarrollo en la mente de los hablantes del almacén de los conocimientos declarativos, y la adquisición, al de los instrumentales. Este autor sostenía que entre ambos almacenes no existía circulación de información, eran compartimentos estancos. Por lo tanto, consideraba inútil todo esfuerzo por desarrollar el aprendizaje y propugnaba una metodología de enseñanza, basada en una serie de hipótesis, para favorecer el desarrollo de la adquisición (veáse LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994).

nos ha entendido y las peticiones de aclaración que le hacemos para interpretarlo adecuadamente y no caer en el malentendido conversacional.

Así también, señalan como claros ejemplos de reflexión metalingüística sobre la lengua cada una de las revisiones y correcciones que hacemos a la hora de escribir. Por último, aluden al aprendizaje de una lengua extranjera tanto en el aula como en el contexto natural, donde son múltiples las evidencias que podemos encontrar en este sentido, dado que una de las maneras en que la aprendemos es hablando de cómo se habla y reflexionando tanto sobre la forma como sobre el uso de los diferentes exponentes lingüísticos a todos los niveles (gramatical, fonético, pragmático, etc.)².

Según PASTOR (2004), la reflexión metalingüística aparece como una estrategia de aprendizaje que favorece la autonomía del aprendiz, al facultar la monitorización y autocorrección cuando hablamos. Al mismo tiempo, posibilita la constatación de similitudes y diferencias entre la LI y la LE, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna. También, permite realizar inferencias en la LE, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados y reglas o completar datos a partir de la información que ya disponemos como hablantes de otras lenguas.

Por todo ello, autores como GIOVANNINI *et al.* (1996) han señalado que el conocimiento declarativo sobre la gramática de la lengua extranjera suele ser mayor que el que poseemos sobre la lengua materna, sobre la que, por el contrario, tenemos mucho más conocimiento instrumental, de ahí que la usemos de manera espontánea, automática e inconsciente en la comunicación diaria y nos resulte más difícil o complejo hacerlo en una lengua extranjera.

Además, en primeras lenguas, la adquisición del conocimiento declarativo sobre la gramática y el funcionamiento en general de la lengua ha sido siempre cometido de la escolarización. Pero ello no justifica el hecho de que tradicionalmente, y todavía hoy en muchas aulas, impere una transposición didáctica centrada en la pura transmisión de conocimientos teóricos sobre la gramática de la lengua, donde queda ausente la reflexión metalingüística sobre la misma, los procesos inferenciales y la relación con el conocimiento instrumental, es decir, con el uso comunicativo real. En consecuencia, el alumno de lengua castellana y catalana continúa viéndose abocado a la memorización de una serie de contenidos gramaticales que se ejercitan posteriormente de manera repetitiva y descontextualizada sin más. No es de extrañar, pues, el hastío y aburrimiento que pueden llegar a suponer estas materias para muchos de nuestros alumnos de Educación Primaria, a diferencia de lo útiles y amenas que parecen ser las

² Por ello, COTS & NUSSBAUM (2001) proponen hablar incluso de reflexión metacomunicativa, en lugar de meramente metalingüística.

clases de lengua extranjera, donde están más presentes las secuencias didácticas comunicativas, contextualizadas y significativas.

A continuación veremos cómo precisamente uno de los ámbitos pioneros en el estudio de todas estas cuestiones que hemos comentado ha sido el de la investigación en la adquisición y la didáctica de segundas lenguas y extranjeras, en donde sí se ha profundizado en describir y analizar qué actividades cognitivas e interactivas realizan los aprendices al reflexionar sobre el uso lingüístico (PERALES, 2004).

2.- La aportación de las lenguas extranjeras a la enseñanza de la gramática

A lo largo de la historia de la didáctica de lenguas, cada método de enseñanza se ha apoyado en una teoría lingüística determinada que ha propiciado un modo particular de enseñar de la gramática y, por tanto, un modo específico de integrar la reflexión metalingüística en el aula (CUENCA, 1992). Así, en el tradicional método de gramática/traducción vigente hasta los años 40, los conocimientos y las reglas gramaticales eran la base de la formación en lenguas y se adoptaba una perspectiva normativa (cómo se habla o escribe correctamente) y deductiva -a partir de la presentación de una estructura, se ejemplifica y ejercita-.

Desde que en 1971 Dell HYMES introdujera el concepto de competencia comunicativa y posteriormente con los enfoques comunicativo -años 80- y por tareas -años 90-, y con las aportaciones de las teorías cognitivas y del audiolingüismo³, la metodología de enseñanza/aprendizaje de lenguas y, en particular, de la gramática se ha visto transformada con nuevas orientaciones metodológicas y de intervención en el aula, al menos por lo que respecta a las lenguas extranjeras⁴. En la actualidad, parece ineludible no abordar la gramática de una LE desde la perspectiva discursiva, abordando las complejas relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico, y procurando la reflexión gramatical y el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes. En este sentido, la didáctica de las lenguas extranjeras ha tenido y tiene todavía mucho que decir y aportar al ámbito de las primeras lenguas, ya sea tanto a la didáctica de la lengua como disciplina en general como a las didácticas específicas de cada una de ellas.

³ En el método audiolingüe -años 60-, sobre la base del estructuralismo, la enseñanza de la lengua se basaba en la gramática del paradigma, el sintagma y la oración. El tipo de enfoque gramatical era más bien descriptivo (cómo se habla, independientemente de si se ajusta o no a la norma), implícito (sin el recurso de la presentación de reglas) e inductivo (a partir de la práctica de las estructuras gramaticales se llegaba a la interiorización de las reglas de uso, sin necesidad de recurrir a la explicación de estas).

⁴ En los años 80, KRASHEN & TERRELL, a través de su propuesta de método natural, llegaron a asegurar que el aprendizaje explícito de la gramática era perfectamente prescindible en la adquisición de una segunda lengua.

Así, en la enseñanza de lenguas extranjeras, aparte de introducir la diferencia entre el conocimiento declarativo e instrumental de la gramática de una lengua como previamente hemos mencionado, se ha distinguido entre la reflexión metalingüística explícita e implícita. La primera es cuando se verbalizan las reflexiones y la segunda es la que se hace de manera interiorizada. Como muy bien señala PASTOR (2004: 639), «desde el punto de vista de la actuación didáctica, como profesores nos interesa, obviamente, la reflexión explícita de los alumnos, en la medida en que la podemos verificar, rastrear y seguir».

Además, se ha señalado que no es suficiente con proporcionar reflexión metalingüística y conceptualizaciones a los alumnos, bien el profesor oralmente o bien desde los materiales de referencia (manuales, gramáticas, diccionarios...), sino que hay que provocar que se genere la reflexión sobre la lengua en el aula, bien individualmente, en parejas o en grupos; oralmente o por escrito. Al parecer, la explicación de los fenómenos lingüísticos y su conocimiento no garantiza su aprendizaje ni su uso. Incentivar pues a los alumnos a que reflexionen y se hagan preguntas sobre la estructura de la lengua e intenten darles respuesta les ayuda a aprenderla mejor, a asimilar mejor los contenidos y a que estos se incorporen al uso.

Avalando esta idea de que la reflexión metalingüística sobre la lengua influye positivamente en el proceso de aprendizaje de la misma, aparecen en la última década del siglo XX los estudios en adquisición de segundas lenguas sobre la concienciación gramatical *-consciousness raising-* y la atención a la forma *-focus on form-* mediante tareas, con actividades y secuencias didácticas diseñadas a tal fin (LONG, 1991; FOTOS & ELLIS, 1991; FOTOS, 1993 Y 1994; ESTAIRE & ZANÓN, 1991; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). El concepto surge como resultado de una hipótesis acerca de los procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, que postula la importancia de la atención a aspectos formales del caudal lingüístico para que determinados rasgos de éste sean percibidos e interiorizados por el aprendiz. Se trata pues de “dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico (gramática, vocabulario...), presentados en contexto, en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa, haciendo una reflexión sobre su uso” (PASTOR, 2004:641).

Otro elemento clave que ha adoptado la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el tratamiento inductivo a la hora de enseñar la gramática de la lengua, que favorece precisamente esa reflexión metalingüística. Así, los alumnos, a partir de la presentación de las estructuras gramaticales y la reflexión *-conjunta a ser posible-* sobre su forma y uso, llegan a inferir las reglas de funcionamiento.

En esta línea, las gramáticas pedagógicas son también otras de las aportaciones a la reflexión sobre la lengua en que ha contribuido la didáctica de las lenguas extranjeras, proporcionando información metalingüística, conceptualizaciones y clasificaciones gramaticales de la lengua comprensibles, desde la perspectiva

comunicativa del uso y sin emplear una terminología lingüística excesivamente compleja. Para valorar su utilidad, por lo que a los alumnos se refiere, debemos tener en cuenta criterios como la calidad, la adecuación al nivel y la claridad de las explicaciones. Así, los fenómenos lingüísticos se describen como realmente son (formalmente y desde la perspectiva comunicativa), fragmentándose de modo adecuado según el nivel de los destinatarios o la complejidad del fenómeno, y con ejemplos contextualizados y desde el uso real. A modo de ejemplo citamos la Gramática comunicativa del español de MATTE BON (1992) en el ámbito del español para extranjeros.

Hace dos décadas que existen en el ámbito estatal algunos proyectos de investigación y publicaciones en el ámbito de las primeras lenguas que inciden sobre muchas de estas cuestiones, como ZAYAS *et al.* (1994), JIMENO (1994), CAMPS (2001 y 2003), CAMPS *et al.* (2005), RODRÍGUEZ GONZALO (2011), entre otros. Aun así, actualmente, a la hora de tratar los contenidos gramaticales en los manuales escolares, sigue imperando la autoridad de la teoría gramatical sobre la práctica, que aparece ocupando siempre un segundo plano y en donde el alumno sólo tiene que ejercitarse en el dominio de ese conocimiento teórico, previamente presentado, sin demasiada o ninguna atención a la reflexión metalingüística sobre la lengua, ni sobre la forma ni sobre el uso de los diferentes exponentes gramaticales y lingüísticos.

También sigue sin existir mucha relación entre los manuales y lo que los currículos oficiales demandan, como seguidamente veremos.

3.- Directrices curriculares para la enseñanza de lenguas

El currículo todavía vigente actualmente según la LOE (2006), y el correspondiente currículo oficial en Cataluña (2007), está basado en competencias y áreas disciplinares desde donde trabajar los contenidos. En él se pretende un cambio metodológico para vertebrar una enseñanza/aprendizaje de contenidos funcionales, contextualizados y orientados a la adquisición de esas competencias, siguiendo así las pautas educativas marcadas por la Unión Europea en temas de educación, a partir del documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* (2006).

Vemos que en lo que se refiere a la didáctica de lenguas, ya sea la primera o la extranjera, el currículo parte del enfoque comunicativo, atendiendo a las situaciones y necesidades para comunicarse en diferentes contextos, intenciones y lenguas.

En concreto, el Departamento de Educación de la Generalitat en su despliegue curricular para la Educación Primaria, y por lo que respecta al ámbito de lenguas, tanto de las primeras -catalana y castellana- como de la extranjera, define los objetivos y establece los contenidos y los criterios de evaluación a seguir. En todos ellos vemos que aparece la reflexión metalingüística, descrita como una de las estrategias de

aprendizaje de la lengua de que dispone el alumno, que se incluiría en la competencia básica metadisciplinar de aprender a aprender y con la que el alumno adquiriría la habilidad de conducir su propio aprendizaje de forma eficaz y autónoma.

Por lo que a los objetivos generales se refiere, el currículo de Educación Primaria en Cataluña especifica concretamente para las áreas de lengua catalana y literatura, lengua castellana y literatura y lengua extranjera el desarrollo de la siguiente capacidad, entre otras: “Reflexionar sobre la lengua y las normas del uso lingüístico, a partir de situaciones de comunicación reflexiva, para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta y para comprender textos orales y escritos” (Decreto 142/2007: 21835)⁵.

Vemos, pues, cómo el mismo currículo contempla y exige la reflexión sobre la lengua y sus normas de funcionamiento lingüístico.

En esta línea, uno de los contenidos tanto para el ciclo inicial como el ciclo medio de las áreas de lengua catalana y literatura y lengua castellana y literatura, en lo que respecta a los conocimientos del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje, es la observación del funcionamiento de la misma (cambios de orden de los elementos, formación de palabras, sentidos figurados, sinonimias, entre otros), tanto de los textos que se leen y se escuchan como de los de producción propia, así como de las diferencias entre la lengua oral y escrita, a partir de su uso en situaciones comunicativas. Por su parte, la progresiva autonomía en el aprendizaje de la lengua, la reflexión sobre el proceso y la autocorrección aparecen también como contenidos en estos ciclos.

Paralelamente, se exige también como criterio de evaluación ser capaz de observar ese funcionamiento de la lengua, de reflexionar y percibir algunas características de los parecidos entre las lenguas que hay en el aula o en el entorno más inmediato.

A partir del ciclo medio y superior, en lo referente a la dimensión plurilingüe e intercultural, tanto para las primeras lenguas como la extranjera, el currículo de Educación Primaria en Cataluña tiene como contenido el interés y la motivación por el conocimiento del funcionamiento de las distintas lenguas y por compararlas, para observar similitudes y diferencias. También se establece su correspondiente criterio de evaluación: comparar producciones de diferentes lenguas para encontrar esas similitudes y diferencias mencionadas.

Si nos centramos en el ciclo superior específicamente, observamos que el currículo plantea tanto los objetivos como los contenidos y criterios de evaluación en

⁵ El texto original es el siguiente: “Reflexionar sobre la llengua i les normes de l’ús lingüístic, a partir de situacions de comunicació reflexiva, per escriure i parlar de forma adequada, coherent i correcta i per comprendre textos orals i escrits” (Decret 142/2007: 21835).

los ciclos medio y superior en esta misma línea que acabamos de ver. Pero en este caso, se pide mucha más reflexión metalingüística y consciencia sobre el funcionamiento de las diferentes lenguas, más capacidad de inferencia y deducción, de revisión, reformulación y autocorrección, tanto a nivel oral como escrito. Así también, se exige más introspección sobre el proceso y más autonomía para aprender.

Tras esta revisión, podemos hablar sin duda de una evolución curricular de la enseñanza de la lengua y, más en concreto, por lo que respecta al tratamiento de la gramática de la lengua y sus normas de funcionamiento.

Aun así, actualmente todavía existe un gran divorcio entre lo que se exige desde el currículo para la enseñanza de lenguas y el tratamiento de los contenidos gramaticales que presentan la gran mayoría de los manuales escolares, al menos en cuanto atañe a las primeras lenguas.

En este sentido, lejos quedan también las aulas de primaria de ser un espacio real de aprendizaje/adquisición de la lengua, donde la reflexión en general sobre la misma, la reflexión metalingüística sobre la forma y el uso de los diferentes exponentes gramaticales y lingüísticos y los procesos inductivos siguen estando prácticamente ausentes.

Como docentes deberíamos reflexionar seriamente sobre las implicaciones didácticas que de todas estas directrices y consideraciones del currículo se desprenden, por lo que a la mejora de nuestra enseñanza de la lengua en el aula se refiere.

Es cierto que los cambios normativos no presuponen cambios automáticos y radicales sobre qué, cómo, por qué y para qué se enseña. Pero de alguna manera, y como parece que deja entrever HARGREAVES *et al.* (2001), en educación el responsable último del éxito o del fracaso de la aplicación del currículo es el maestro. Por ello, como muy acertadamente señalan LLACH & ALSINA (2009:72) “es imprescindible que surja de cada docente la necesidad de iniciar procesos de formación, de reflexión sobre su propia práctica y de innovación”, si lo que queremos es transformar y optimizar la didáctica de las primeras lenguas.

4.- ¿Cómo se enfrentan los alumnos de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria a la enseñanza de la gramática?

Durante los años que llevamos dando clases, tanto de Didáctica de la lengua como de Lengua española a los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria, hemos podido darnos cuenta de cuán tradicionales llegan dichos alumnos a los estudios universitarios del citado grado respecto a la enseñanza de la gramática, principalmente por lo que respecta a las primeras lenguas.

A partir de esta basta constatación, convertida más tarde en hipótesis de trabajo, quisimos comprobar de una manera más objetiva y empírica cómo reaccionarían nuestros alumnos, futuros maestros en Educación Primaria, si se les pidiera explotar didácticamente un contenido gramatical para llevar al aula de lengua española y literatura.

Así, en una experiencia piloto llevada a cabo con una muestra de 60 estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación primaria de la Universidad de Barcelona, en la asignatura de Iniciación a la didáctica de la lengua y la literatura, se les pidió a los estudiantes que escogieran un contenido gramatical de cualquier nivel de primaria y que hiciesen una propuesta de explotación didáctica para llevar y tratar ese contenido en el aula. La consigna que se les dio fue la siguiente:

Escoged un contenido de gramática de un nivel de primaria y pensad de qué manera lo llevaríais al aula y qué secuencia de actividades propondríais: en qué orden las haríais; cuando trataríais y cómo la teoría sobre el tema, cuándo haríais las reflexiones y/o explicaciones sobre ese punto gramatical. Justificad todo lo que hagáis: el qué, el cómo y el cuándo.

Hay que decir que se les dejó a los alumnos la posibilidad de trabajar en grupos, con lo que la mayoría lo hizo y el total de explotaciones didácticas entregadas y analizadas fueron 18.

Tras el análisis y estudio de las propuestas de explotación didáctica, se corroboró que la gran mayoría de ellas, el 78%, eran tradicionales por lo que a la metodología de enseñanza de la gramática se refiere, esto es, el docente presentaba la teoría en primer lugar y después se proponía una serie de actividades a realizar por los alumnos con las que practicar dicha teoría.

Solo el 22% de las explotaciones didácticas analizadas fueron propuestas innovadoras, en las que inicialmente se proponía una batería de actividades con las que ir reflexionando gradualmente sobre el contenido gramatical escogido, bien individualmente o en grupo, y donde los alumnos tenían que ir infiriendo las reglas de funcionamiento y uso. Al final, tras una puesta en común, el profesor trataba y ampliaba la teoría sobre ese punto gramatical.

Cabe decir que estas explotaciones habían estado propuestas por algún grupo de estudiantes entre los que había alguno de cursos superiores que habían recibido algún tipo de enseñanza acerca de la reflexión metalingüística sobre la lengua.

A continuación presentamos en Figura 1 la distribución por porcentajes de las propuestas de explotación didáctica según el tipo de enfoque metodológico adoptado:

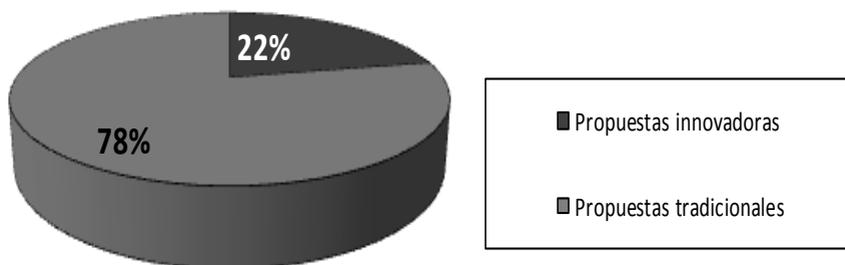


Figura 1. Distribución de las propuestas de explotación didáctica según el enfoque metodológico

Respecto al 78% de las explotaciones tradicionales propuestas por los futuros maestros de primaria, hemos de decir que incluso un 7% se reveló muy tradicional, hasta el punto de proponer que el docente empezase dictando la teoría a los alumnos, esto es, pretendían que los alumnos de primaria tomaran apuntes, para después pasar a ejercitar esa teoría con una serie de actividades mecánicas sin ningún tipo de contextualización ni reflexión.

Hemos de señalar también que, respecto al tipo de actividades planteadas y a pesar de ser propuestas tradicionales, un 29% de ellas proponía, al menos, algún tipo de actividad inicial para averiguar los conocimientos previos de los alumnos, antes de entrar en la teoría gramatical.

En esta línea, un 7% contemplaba la presentación de algunos ejemplos sobre el contenido gramatical que se iba a tratar para contextualizarlo, previamente también a la introducción de la teoría.

Finalmente, otro 7% de las propuestas tradicionales incluía algún tipo de actividad práctica final de verificación en grupo, donde interactuar y contrastar resultados.

Seguidamente aportamos la Figura 2 donde se puede ver esa distribución por porcentajes de la clasificación que hemos realizado de las propuestas tradicionales analizadas según el tipo de actividades planteado:

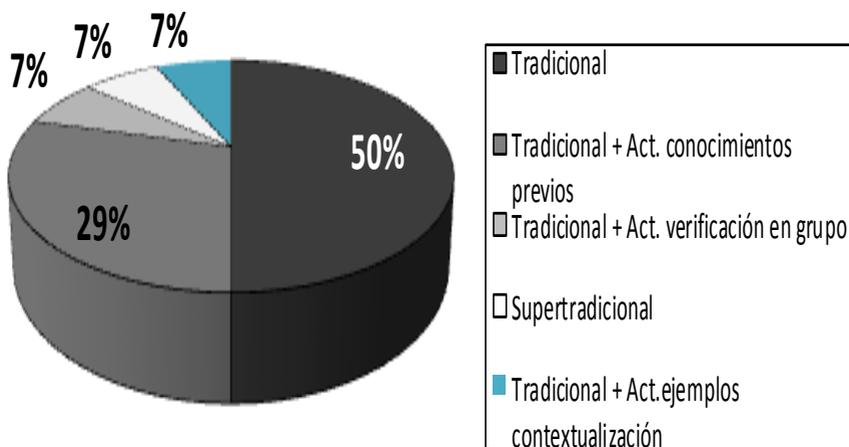


Figura 2. Distribución de las propuestas de explotación tradicionales según tipo de actividades

A raíz de estos resultados, constatamos que el enfoque de enseñanza de la gramática que predomina todavía hoy en día en los futuros maestros de primaria cuando acceden a la Universidad, al menos por lo que a las primeras lenguas se refiere, sigue siendo muy tradicional. La reflexión metalingüística, tanto sobre el conocimiento declarativo como instrumental de la lengua, y los procesos inferenciales están prácticamente ausentes a la hora de llevar los contenidos gramaticales al aula.

5.- Consideraciones finales

Por una parte, en este artículo hemos visto cómo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya hace mucho tiempo que la reflexión metalingüística, bien individual o entre iguales, el procedimiento inductivo en la enseñanza de la gramática y la existencia de gramáticas pedagógicas basadas en el uso de la lengua son algo de lo más habitual.

Por otra parte, hemos corroborado también cómo el currículo de Educación primaria, en su versión oficial en Cataluña, pide la reflexión metalingüística sobre las normas y el funcionamiento de la lengua, no sólo para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras sino también para las primeras, catalán y castellano. Esto lo hemos constatado tanto desde los objetivos como desde los contenidos y criterios de evaluación que se describen y concretan para el ámbito de lenguas. Sin embargo, todavía hoy, todo ello sigue estando bastante ausente tanto en las clases de primeras lenguas como en los respectivos manuales escolares. Buena prueba de ello es el enfoque

tan tradicional de la enseñanza de la gramática que tienen los futuros maestros en Educación Primaria cuando se les somete a la experiencia de explotar algún contenido gramatical para llevar al aula.

Desgraciadamente impera todavía la idea de una transposición didáctica totalmente centrada en la perspectiva del docente, poseedor del conocimiento, quien se limita mayoritariamente a la previa explicación gramatical y posterior práctica de los contenidos impartidos.

Qué duda cabe que urge una revolución en la didáctica de las primeras lenguas, huérfanas todavía de un verdadero enfoque comunicativo. Además, creemos que se requeriría una mayor relación y coherencia entre los currículos oficiales, la presentación y tratamiento que el docente hace de la gramática en el aula y los respectivos manuales escolares.

Se necesitaría también extrapolar y llevar esta reflexión metalingüística y tratamiento inductivo a todos los aspectos lingüísticos de la lengua, no solo de la gramática, para conseguir que los alumnos de lenguas sean realmente partícipes de su aprendizaje/adquisición en el aula y fomentar verdaderamente su autonomía y el aprendizaje cooperativo y significativo del que tanto hablan hoy en día los currículos.

Para finalizar, nos gustaría remarcar la urgencia de formar a los futuros maestros de primeras lenguas en este sentido.

6. Referencias bibliográficas

Camps, A. *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Proyecto GREAT, Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

Camps, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2001.

Camps, A. et al. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, 2005.

Cots, J. M.; Nussbaum, L. (Eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, 2001.

Cuenca, M. J. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem, 1992.

Doughty, C. "Cognitive underpinnings of focus on form", en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Doughty, C.; Williams, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Ellis, N. "Memory for language", en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, págs. 33-68.

Estaire, S.; Zanón, J. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua", *Comunicación, lenguaje y educación*, 1991, págs. 7-8.

Fotos, S.; Ellis, R. "Communicating about grammar: a task-based approach", *TESOL Quarterly* 25, 1991, págs. 605-628.

Fotos, S. "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics* 14, 1993, págs. 386-407.

Fotos, S. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar Consciousness-Raising Tasks", *TESOL Quarterly* 28, 1994, págs. 323-351.

Generalitat de Catalunya (2007). *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (29 junio 2007), núm. 4915. Publicación electrónica www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm [Fecha de consulta: 28-03-14].

Giovannini, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M.; Simón, T. *Profesor en acción*, vol. 2, Áreas de trabajo, Madrid, Edelsa, 1996.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro, 2001. Publicación electrónica <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> [Fecha de consulta: 26-03-14].

Jimeno Capilla, P. "Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico "Gramática y enseñanza de la lengua", 2, 1994, págs. 47-55.

Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 1994.

Llach, S.; Alsina, A. “La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas”, *REIFOP*, 12 (3), 2009, págs. 71-85. Publicación electrónica <http://www.aufop.com> [Fecha de consulta: 28-03-14]

Long, M. H. (1991): “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, págs. 39-52.

Matte Bon, F. *Gramática comunicativa del español*, Tomo I y II, Madrid, Difusión, 1992.

Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, *Diario Oficial de la Unión Europea* (30 diciembre 2006).

Pastor, S. “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en *Actas XV Congreso Internacional ASELE*, Sevilla, 2004, págs. 638-645.

Perales Ugarte, J. “La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, págs. 329-349.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> [Fecha de consulta: 26-03-14].

Zayas, F.; Rodríguez Gonzalo, C. “Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico sobre “Gramática y enseñanza de la lengua”, 2, 1994, págs. 77-93.

Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria

Interaction, linguistic usage and building grammatical knowledge in Primary Education

Mariona Casas i Deseures

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC, GRELL); GREAL (UAB)

mariona.casas@uvic.cat

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo pone de relieve el papel de la interacción lingüística, entre iguales y con el apoyo del adulto, en la construcción del conocimiento gramatical. Presenta una investigación empírica que explora como 43 parejas de 3º y 6º de educación primaria de Cataluña reconocen tres valores del tiempo verbal del presente: habitual, atemporal y retrospectivo. En concreto, la investigación explora los obstáculos con que tropiezan los alumnos para reconocer estos valores y las estrategias que usan para superarlos. El estudio demuestra que para ayudar a los alumnos a comprender que el tiempo verbal del presente también se usa para expresar otros valores aparte del prototípico (simultaneidad con el acto de habla), es necesario que los aprendices reflexionen sobre estos usos. De los resultados se infiere que la interacción promueve el desarrollo de actividad metalingüística y que a partir de la reflexión se pueden establecer puentes entre el saber gramatical y los usos lingüísticos. También ponen de manifiesto que un aprendizaje escolar excesivamente formal (que construye el conocimiento sobre el verbo desde un punto de vista básicamente morfológico) impide a los alumnos interpretar los tiempos verbales de acuerdo con otros criterios (semánticos, sintácticos y pragmáticos). Las conclusiones ratifican que determinadas concepciones de la práctica escolar constituyen un obstáculo para avanzar en la construcción del saber gramatical y apuntan la necesidad de revisar tanto los contenidos como las metodologías para aprender gramática en las aulas de primaria.

Palabras clave: reflexión metalingüística; didáctica de la gramática; educación primaria; interacción; tiempos verbales; presente; gramática pedagógica.

Abstract: This article emphasizes the role of linguistic interaction, in peer-peer and peer-adult dialogue, in the construction of grammatical knowledge. Specifically, the study is part of an empirical research that explores the understanding of three uses of the present tense (habitual, timeless and retrospective) by a group of students in their 3rd and 6th year of Primary Education in Catalonia. This research examines the obstacles that make it difficult for students to recognize these usages, and the strategies they use to overcome them. The main results of this research show that in order to understand that the simple present tense can express other usages apart from the prototypical one (simultaneously with the speech act), students must reflect on these usages, which is achieved through interaction. In fact, this research shows how interaction promotes the development of metalinguistic activity and how this activity helps students to connect grammar knowledge and language usages. Therefore, we argue that students' school knowledge, which is basically morphological, prevent them from discovering that the simple present tense can also describe situations that are not happening in the moment of the speech. In other words, this knowledge doesn't take into account other criteria (semantic, syntactic or pragmatic). These results corroborate the lack of coherence in teaching & learning grammar in schools and confirm the need of redefining not only contents but also methodologies of teaching grammar at Primary Education.

Key words: metalinguistic activity; teaching and learning grammar; primary education; interaction; tenses; present tense; pedagogical grammar.

P resentación

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica que explora la comprensión de los valores del tiempo verbal del presente por parte de alumnos de 3º y de 6º de educación primaria en Cataluña (CASAS, 2012). La investigación despliega un dispositivo didáctico oral en catalán que confronta los alumnos –en parejas– a tres usos del presente (habitual, atemporal y retrospectivo). Se parte de la hipótesis de que aunque estos valores forman parte del habla cotidiana (es decir, los usuarios producen enunciados lingüísticos usando estos valores del presente), los alumnos no los reconocen, porque identifican unívocamente el presente con el valor de simultaneidad con el acto de habla (valor nuclear o prototípico), en contraste con el pasado y el futuro. En efecto, la enseñanza del verbo se centra sobre todo en contenidos morfológicos y en la distinción temporal básica (pasado-presente-futuro), con lo cual prácticamente no atiende a la relación entre las formas verbales y sus usos. En el caso del presente, el punto de partida de esta investigación es que durante la educación primaria no se construye conocimiento sobre los usos no prototípicos (usos periféricos o derivados) que también expresa a este tiempo verbal.

La investigación confronta las parejas a los tres valores periféricos mencionados partiendo de una enseñanza y un aprendizaje que subrayan la importancia de problematizar la lengua y tomarla como objeto de reflexión (CAMPS, 2009; FISHER, 2004). Las cinco preguntas de la investigación son las siguientes: 1) ¿Qué conocimiento tienen los alumnos sobre los valores periféricos del presente? 2) ¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores? 3) ¿Cómo construyen el conocimiento sobre estos valores? 4) ¿Qué relación se establece entre el uso y el conocimiento de estos valores?, y 5) ¿Hay diferencias entre 3º y 6º en relación con las tres preguntas anteriores? El artículo se estructura en cinco apartados: marco teórico, diseño y metodología de la investigación, resultados, discusión de los resultados y conclusiones.

Marco teórico

Las bases teóricas de esta investigación son lingüísticas y didácticas. Desde el punto de vista de la lingüística descriptiva, todas las gramáticas describen tanto el valor prototípico como los valores periféricos de todos los tiempos verbales. En el caso del presente, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), por ejemplo, señala que el presente como tiempo básico “expresa la coincidencia de la situación designada con el acto verbal en el que se emite un enunciado” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 1709). En cuanto a los usos derivados, describe once: presente continuo, progresivo,

habitual o cíclico, generalizador, gnómico, retrospectivo, narrativo, analítico, de sucesos recientes o de pasado inmediato, prospectivo y deóntico (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 1709-1721)¹. Por otra parte, cabe señalar que, tal como indica Pérez Saldanya (2002), justamente porque el presente es el tiempo menos marcado del sistema verbal, puede funcionar con un carácter extensivo y expresar el valor de los tiempos marcados (PEREZ SALDANYA, 2002: 2619).

Desde el punto de vista de la expresión de la temporalidad, la lingüística y la psicolingüística apelan a otros elementos lingüísticos que, aparte del verbo, también aportan información temporal. KLEIN (2009) sostiene que las lenguas han desarrollado al menos seis dispositivos para anclar temporalmente los enunciados lingüísticos: el tiempo del verbo, el aspecto morfológico, el aspecto léxico (estos tres primeros tienen que ver con la categoría gramatical del verbo), los adverbios temporales, las partículas temporales y la estructura intrínseca del discurso. El valor que expresa un tiempo verbal determinado dentro de un enunciado, pues, puede estar condicionado por dichos dispositivos. Por ejemplo, en una frase como la siguiente, “En el año 1969 el hombre llega a la Luna”, un usuario competente de la lengua debería saber interpretar el valor retrospectivo del presente (*llega*) por influencia del modificador temporal (*en el año 1969*).

A pesar de todo, la enseñanza del verbo y de los tiempos verbales en la educación primaria no promueve esta reflexión sobre los usos y las formas, sino que simplifica este contenido didáctico, priorizando el criterio morfológico (la atención descontextualizada a las formas verbales) y asociando estas formas a un solo uso (el prototípico). Las investigaciones desde la perspectiva didáctica, pues, reclaman la necesidad de que los tiempos verbales se aborden desde una perspectiva pluridimensional, integrando las dimensiones morfológica, semántica, sintáctica y pragmática (GOURDET, 2010; SAUTOT & LEPOIRE-DUC, 2009; VAGUER & LEEMAN, 2005; VAGUER & LAVIEU, 2004). También critican que la enseñanza del verbo no tenga en cuenta los saberes lingüísticos de que parten los alumnos, cuando este conocimiento debería ser el punto de partida de los nuevos aprendizajes escolares (BEAUMANOIR-SECQ, COGIS & ELALOUF, 2010; DOUROJEANNI & QUET, 2007).

En cuanto al marco prescriptivo, los contenidos relacionados con el verbo no tienen una presencia relevante en el Currículo de Educación Primaria de Cataluña (Decret 142/2007), como tampoco los contenidos de los libros de texto, que tratan esta noción básicamente desde una perspectiva morfológica (RIBAS, Coord., 2010).

¹ Los tres valores que se exploran en este trabajo corresponden a los usos de la RAE que se indican entre paréntesis: habitual (continuo, progresivo, habitual o cíclico); atemporal (generalizador y gnómico) y retrospectivo (restrospectivo).

Diseño y metodología de la investigación

El trabajo que se presenta es un análisis de casos que explora, desde una perspectiva sociocultural cualitativa, el reconocimiento y la comprensión de tres valores del tiempo verbal del presente (habitual, atemporal y retrospectivo) por parte de 86 escolares. La investigación se desarrolla en un contexto seminatural (dentro de la escuela pero fuera del aula de lengua), en el cual se despliega una intervención didáctica oral, en parejas, con el acompañamiento discursivo de la investigadora. Participan 19 parejas de 3º curso (8-9 años) y 24 parejas de 6º curso (11-12 años) de educación primaria de tres escuelas públicas de Cataluña, que tienen la lengua catalana como primera o segunda lengua². La interacción verbal que se genera a lo largo de esta situación didáctica constituye propiamente el objeto de análisis, ya que mediante la conversación se produce la construcción del conocimiento en esta situación concreta (MERCER, 1997; MONDADA, 2002). De hecho, la tarea misma es generadora de reflexión, de modo que el conocimiento gramatical surge de la exploración del lenguaje en uso (FONTICH, 2010).

El dispositivo didáctico promueve la reflexión oral de las parejas a partir de la lectura de enunciados lingüísticos escritos que incluyen los valores del presente mencionados. El dispositivo se sustenta en el planteamiento de las secuencias didácticas para aprender gramática (CAMPS y ZAYAS, 2006), basado en procedimientos de observación, análisis, manipulación y verbalización por parte del alumnado. También se caracteriza porque parte del uso lingüístico, suscribiendo uno de los pilares de la lingüística cognitiva, según el cual la observación y el análisis del sistema de la lengua no deben partir de modelos ideales, sino de las situaciones reales (CUENCA, 2000).

En este marco, los enunciados que se presentan a los alumnos consisten en dos textos (texto 1 y texto 2) y dos frases (frase 1 y frase 2). Los textos confrontan los alumnos a los usos habitual y atemporal del presente, mientras que las frases giran en torno al valor retrospectivo. En cuanto al texto 1, es un texto narrativo escrito en primera persona, que pertenece al género discursivo del diario personal. El objetivo de la interacción sobre este texto es reconocer algunos usos del presente que no se corresponden con su valor prototípico, es decir, que no expresan simultaneidad exacta con el acto de habla, sino que abarcan una extensión temporal que se alarga más allá de este momento:

² La intervención se desarrolla en catalán. En este artículo se traducen “tanto los enunciados lingüísticos escritos como las transcripciones de las conversaciones”.

Texto 1: Diario personal

Querido diario,

Hoy no he ido a la escuela porque me encuentro mal. Hace días que me duele la barriga y esta mañana cuando me he levantado tenía fiebre. Mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate, pero el médico dice que tengo un virus. Pau y Joana, que van a la misma clase que yo, también tienen fiebre. Me gusta mucho ir a la escuela porque aprendo cosas, pero ahora que estoy escribiendo este diario, también me lo paso bien.

Del texto anterior, una de las frases que es objeto de análisis en este artículo es la siguiente: “Mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate”, en la cual la oración subordinada “siempre como chocolate” indica un valor habitual del presente, a partir de la presencia del adverbio de alta frecuencia *siempre*.

En cuanto al texto 2, es una descripción de una lagartija. El objetivo es explorar los valores del presente que también sobrepasan la estricta simultaneidad, ya sea porque designan situaciones de carácter inmutable, atemporal o general o porque designan hábitos:

Texto 2: Descripción de la lagartija

La lagartija es un reptil que pertenece a la familia de los lacértidos. No hace ningún daño a las personas y se dedica a la caza de todo tipo de animales. Cuando hace buen tiempo toma el sol tendida sobre una piedra o en una pared y cuando percibe que alguien que se le acerca, se desliza ligeramente entre las piedras o las grietas. La lagartija tiene unos ojos pequeños que de vez en cuando abre y cierra. Su oído percibe el rumor más leve. Se alimenta de gusanos, moscas y otros insectos.

En este texto, el análisis se centra en la frase “La lagartija tiene unos ojos pequeños que de vez en cuando abre y cierra”. La oración principal presenta un verbo que expresa una cualidad definitoria, mientras que la oración subordinada adjetiva se ancla a la locución adverbial *de vez en cuando*.

Finalmente, en cuanto a la confrontación de los alumnos al valor retrospectivo del presente, se parte de las dos frases siguientes: “En el siglo XV Colón descubre América” (frase 1) y “En el año 1969 el hombre llega a la Luna” (frase 2). En ambas frases se pone de manifiesto la no coincidencia entre el tiempo del enunciado (tiempo de los hechos narrados) y el tiempo de la enunciación (tiempo en que los hechos son narrados): el tiempo del enunciado se expresa a través de dos modificadores temporales (*en el siglo XV* y *en el año 1969*, respectivamente), mientras que el tiempo de la enunciación, mediante el tiempo verbal del presente (*descubre* y *llega*, respectivamente).

En cuanto a la metodología, todas las conversaciones generadas a partir de la situación didáctica descrita se grabaron en audio, se transcribieron, se segmentaron en episodios y se categorizaron en función de las preguntas de la investigación. La unidad de análisis surgida de la segmentación es el episodio, que abre y cierra la investigadora, de acuerdo con su rol para gestionar el desarrollo de la conversación.

Respecto a la categorización (a partir de la segmentación en episodios), el objetivo es dar cuenta de los conocimientos que las parejas manifiestan y de su capacidad de reflexión metalingüística para resolver el conflicto cognitivo planteado a partir de la lectura de los textos y las frases. Este conflicto se genera cuando los alumnos hablan sobre el anclaje temporal de los enunciados que les presenta la investigadora y, a partir de esta reflexión, emergen algunas contradicciones relativas a su conocimiento sobre el uso del tiempo verbal del presente (un conocimiento que, como se formula en la hipótesis inicial, se circunscribe al valor de simultaneidad con el acto de habla).

A partir de las conversaciones, pues, se siguió un procedimiento de codificación abierta, para describir qué estrategias desarrollan los alumnos para resolver el conflicto cognitivo que se les plantea, así como para registrar de qué tipo de conocimiento proceden. La codificación generó las cuatro siguientes categorías, en las cuales las parejas se apoyaron para anclar temporalmente los enunciados: a) *Anclaje morfológico*, a partir de su conocimiento de la morfología verbal; b) *anclaje semántico*, a partir de la información semántica que descubren que aportan los modificadores temporales; c) *anclaje discursivo*, a partir del conocimiento que las parejas tienen del género textual (únicamente en el caso de los textos 1 y 2, no en las frases); y d) *anclaje experiencial*, a partir de su conocimiento experiencial o del mundo. Los anclajes a) b) i c) proceden de KLEIN (2009) —son los marcadores lingüísticos *tiempo del verbo*, *adverbios temporales* y *estructura intrínseca del discurso*—, mientras que el d) parte de TARTAS (2009), según la cual los niños construyen las nociones temporales a través de parámetros experienciales, intuitivos y de conocimiento del mundo, conforme a su desarrollo cognitivo.

Resultados

Los resultados de la investigación muestran qué uso hacen las parejas de los anclajes temporales descritos en el apartado anterior y cómo el desarrollo de la conversación puede ayudar a modificar estos anclajes para reconocer los usos del presente expresados en las frases y los textos. A continuación, pues, se muestran ejemplos de cada tipo de anclaje (subapartados a-d) y se concluye el apartado con una reflexión sobre el desarrollo de la actividad metalingüística mediante la interacción (subapartado e).

a) Anclaje morfológico

Las parejas acuden a la estrategia morfológica cuando anclan temporalmente los textos o las frases fijándose en los tiempos verbales, es decir, cuando resuelven que los enunciados lingüísticos se sitúan en el momento de la enunciación apelando a la presencia de verbos en presente. El peso de la estrategia morfológica es mayoritaria en las parejas de 6º y poco usada en las parejas de 3º. Aparece en las conversaciones sobre el texto 1 y sobre las frases 1 y 2, pero en el texto 2 las parejas prácticamente no usan este anclaje, probablemente debido a que el tipo de texto (una descripción es estática) no facilita la percepción de los tiempos verbales.

A continuación se presentan dos ejemplos de este anclaje, relativos al texto 1 y a la frase 1. Cuando la investigadora pregunta a las parejas cuando ocurre lo que se cuenta, las respuestas son las siguientes³:

Fragmento 1: anclaje morfológico (pareja 41, 6º; texto 1)

1. I: Cuándo ocurre esto/
2. E: (7) Ahora\
3. I: Por qué dices que pasa ahora/
4. L: Porque_
5. E: Porque :: Mm :: porque :: Mm :: (4) porque los verbos están en presente\

Fragmento 2: anclaje morfológico (pareja 43, 6º; frase 1)

1. I: Cuándo ocurre esto/
2. O: Descubrió-el presente *descubre* y el futuro *descubrirá* \
3. I: Entonces cuando ocurre/
4. O: Ahora\
5. A: Ahora\
6. I: Ahora/ Ahora sucede que Colón descubre América/
7. O: Sí-porque pone *descubre*\

En los dos ejemplos anteriores, las parejas identifican el presente con el valor simultáneo porque se fijan en el tiempo verbal de manera descontextualizada, sin tener en cuenta los otros elementos del texto o de la frase que también aportan información temporal.

³ En los fragmentos de las conversaciones que se presentan, los turnos iniciados con la letra "I" indican *investigadora* y los iniciados por el resto de letras corresponden a las iniciales de los seudónimos de los alumnos. De la 1 a la 19 son parejas de 3º, mientras que de la pareja 20 a la 43 son de 6º. Los criterios de transcripción son una adaptación de Payrató (1996).

b) Anclaje semántico

El anclaje semántico es la principal estrategia en la que se apoyan las parejas de 3º, las cuales se fijan en los adverbios o los modificadores temporales para anclar temporalmente los enunciados lingüísticos. Por ejemplo, en el texto 1, la mayoría de las parejas constatan que el adverbio *siempre* marca la habitualidad de la frase “mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate”, como puede verse en el siguiente fragmento:

Fragmento 3: anclaje semántico (pareja 3, 3º; texto 1)

114. C: Como es ahora\ Pero si ponemos *siempre* como es cada día\

A continuación se muestra un ejemplo de este anclaje en la frase 2, en la que la pareja sitúa la frase en el pasado porque se fija en el modificador temporal:

Fragmento 4: anclaje semántico (pareja 2, 3º; frase 2)

1. I: Cuándo ocurre esto/

2. N: En el pasado:: Porque si esto pasa en el año 1969_

3. G: Pues:: supongo que es el pasado\

c) Anclaje experiencial

El anclaje experiencial o de conocimiento del mundo es la segunda estrategia más usada entre las parejas de 3º. En el texto 1 este tipo de conocimiento es clave, probablemente porque el texto (un diario personal) gira en torno a situaciones cotidianas, con las que los alumnos se pueden identificar, como se muestra en el ejemplo siguiente:

Fragmento 5: anclaje experiencial (pareja 5, 3º; texto 1)

53. I: Y “siempre como chocolate” qué quiere decir/ Cuándo come chocolate el niño que escribe el diario/

54. C: En la merienda- en el desayuno- normalmente- porque es cuando comemos dulces ::: Y de postre\

En el texto 2, este recurso está muy vinculado al conocimiento que los alumnos tienen del medio natural, porque el texto describe una lagartija, y las características y los hábitos de este réptil son conocidos por los niños. En el siguiente ejemplo, ante la pregunta de la investigadora “cuándo abre y cierra los ojos la lagartija?”, el alumno S, en vez de anclarse en el texto, acude a su propio conocimiento:

Fragmento 6: anclaje experiencial (pareja 7, 3º, texto 2)

35. S: Por las noches\

36. I: Cómo lo sabes/ lo dice el texto/ este texto lo dice/

37. S: No\

38. I: Entonces cómo sabes que pasa por las noches/

39. S: Bueno:: porque por las noches hace frío y ella_

40. M: Fresco\

41. S: Bueno, hace fresco:: y ella no quiere que le pase viento por los ojos \Y por eso los cierra y los abre\

d) Anclaje discursivo

Este anclaje se caracteriza porque refleja la capacidad que tienen las parejas para comprender la estructura temporal del texto. Aparece tanto en las conversaciones del texto 1 como en las del texto 2 y, mayoritariamente, en las parejas de 6º. El siguiente ejemplo muestra los argumentos discursivos que la pareja 25 aduce para anclar el texto sobre la lagartija:

Fragmento 7: anclaje discursivo (pareja 25, 6 º; texto 2)

1. M: Este texto es un texto que:: un texto que describe\

2. P: Sí- que describe la lagartija- una lagartija\

3. I: *Describe/* Qué queréis decir/

4. M: Que cuenta cómo es la lagartija_

5. P: Que habla de la lagartija_

6. M: De las costumbres que tiene y todo esto::

7. I: Y todo lo que cuenta sobre la lagartija- todo esto cuándo pasa/

8. P: Es que::

9. M: Mm (4) ((se ríen))

10. P: Es que pasa siempre- bueno:: es que no explica cuando pasa_

11. M: Pero en teoría pasa siempre- porque la lagartija_

12. P: Es así-siempre es así\

13. M: La lagartija siempre hace lo mismo\

El fragmento anterior pone de relieve que la pareja reconoce que el texto es una descripción y parece que asocia este tipo de texto con el valor habitual o atemporal del presente (turnos 10-13, cuando acude al adverbio *siempre*). Aún así, cabe destacar que la pareja muestra cierta perplejidad cuando es preguntada sobre el anclaje temporal de este tipo de texto.

e) El desarrollo de actividad metalingüística

En los subapartados precedentes se han mostrado ejemplos de los cuatro tipos de anclaje a los que acuden las parejas para fijar temporalmente los enunciados. Se ha indicado que en las parejas de 6º el recurso mayoritario es el morfológico, seguido del discursivo (sólo en los textos), mientras que en las parejas de 3º predomina la estrategia semántica, seguida de la experiencial. En este subapartado se pone de relieve el papel de la interacción como elemento generador de actividad metalingüística. Cuando las conversaciones avanzan, algunas parejas modifican el anclaje al que habían acudido en los primeros turnos y consiguen aproximarse a un cierto conocimiento sobre los valores del presente.

En el caso de las parejas de 3º, las reflexiones de los alumnos prácticamente no se refieren al sistema de la lengua (y cuando lo hacen, se mantienen en el plano semántico, no en el formal), mientras que en las parejas de 6º se constata una cierta capacidad de razonar sobre las formas lingüísticas. De hecho, es en las parejas de 6º donde emerge más reflexión metalingüística. A continuación se muestran dos ejemplos, uno de una pareja de 3º y otro de una pareja de 6º.

Fragmento 8: desarrollo de actividad metalingüística (pareja 2, 3º; frase 2)

89. I: Pero entonces qué pasa con el verbo/

90. G: Es que:: que:: como ya pone *en el año 1969*- Aunque la palabra *llega* pueda ser también de presente- ya suponemos que fue en el pasado-*en el año 1969* \

En el fragmento anterior, la pareja de 3º se da cuenta de que el tiempo de la enunciación (expresado mediante el verbo en presente, *llega*) no coincide con el tiempo del enunciado (expresado a través del modificador temporal *en el año 1969*). El alumno G resuelve esta incompatibilidad priorizando el anclaje semántico y relegando el morfológico, sin que le preocupe demasiado el hecho de que el verbo esté en presente. En cambio, sí que se manifiesta actividad metalingüística en el siguiente fragmento, en el cual una pareja de 6º, después de debatir sobre los textos y las frases, termina la conversación con la siguiente reflexión:

Fragmento 9: desarrollo de actividad metalingüística (pareja 25, 6º, final de la conversación)

123. M: Eso quiere decir que-si dices un verbo en presente-también podría ser- depende con otras palabras-podría ser pasado-presente y también futuro/

124. I: Pues eso que dices es muy interesante \ Sí que podría ser no/Qué te hace pensar eso/

125. M: Bueno- porque como hemos visto en los otros textos y en estas frases-a veces dicen el verbo en presente:: per :: pero significa pasado:: u otras cosas \

En este último fragmento se pone de manifiesto que el dispositivo didáctico ha permitido a la pareja ensanchar los usos del presente más allá del valor de simultaneidad y desarrollar cierta reflexión metalingüística sobre este tiempo verbal.

Discusión de los resultados

Una vez presentados los resultados, en este apartado se retoman las cinco preguntas de la investigación planteadas al principio de este artículo. Respecto a la primera pregunta *¿qué conocimiento tienen los alumnos sobre los valores periféricos del presente?*, los resultados de este trabajo ratifican que los alumnos no tienen un conocimiento construido sobre estos usos. En efecto, el conocimiento que manifiestan sobre el tiempo verbal del presente parte de la identificación de la noción de presente únicamente con el valor de simultaneidad. Para descubrir más usos del presente aparte del prototípico, a lo largo de la investigación se han confrontado las parejas a textos y frases con valores periféricos del presente (habitual, atemporal y retrospectivo), pero aun así se ha constatado que no siempre la confrontación ha conducido a la reflexión necesaria para que las parejas se concientiaran de estos valores del presente. En este sentido, el apartado anterior nos ayuda a responder la segunda pregunta de la investigación: *¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores?* En efecto, ya se ha mostrado el catálogo de recursos que las parejas han usado para anclar temporalmente las frases y los textos. Sin embargo, como ya se ha subrayado, acudir a estas estrategias no implica que estos recursos les hayan permitido construir el conocimiento sobre los valores del presente. Así pues, responder a la tercera pregunta puede ser clave: *¿Cómo construyen el conocimiento sobre estos valores?*

Construir el conocimiento sobre los valores del presente implica reconocer y comprender que el tiempo verbal del presente expresa otros valores aparte del que indica simultaneidad respecto al momento del habla, y este es un proceso que no todas las parejas alcanzan; podríamos decir que buena parte se quedan a mitad de camino, es decir, que reconocen pero no llegan a comprender; algunas de las estrategias que utilizan les permite reconocer un valor del presente que no se corresponde con el del momento de la enunciación, pero las parejas tienen dificultades para conceptualizarlo. Por eso se subraya que *reconocer* no significa *comprender* que el tiempo verbal del presente pueda tener distintos valores, sino más bien aceptar que no se comporta conforme al valor prototípico (el fragmento 8 podría ser un ejemplo de reconocimiento y el fragmento 9, de comprensión).

Así pues, ¿qué estrategias de las que se han visto en el apartado anterior les funcionan para construir el conocimiento sobre los valores del presente? A la luz de los resultados, las que parecen más eficaces son las que acuden a su conocimiento experiencial, a los modificadores temporales y a la estructura del discurso. Estos recursos permiten que las parejas reconozcan un anclaje temporal que no se

corresponde con la simultaneidad que expresa el tiempo verbal del presente en su uso prototípico. Por el contrario, la estrategia morfológica no resulta útil, porque la atención a la forma del verbo impide que los alumnos tomen conciencia de la presencia de otros elementos del enunciado que también aportan información temporal. Esta estrategia funciona para situar las formas verbales en un paradigma (las parejas que han acudido a dicha estrategia han aplicado la distinción temporal básica, es decir, la diferenciación entre presente, pasado y futuro), pero no obstante, este procedimiento morfológico no ayuda a pensar en otros usos de esta forma verbal. En consecuencia, la información gramatical bloquea la posibilidad de explorar otras respuestas (fragmentos 1 y 2).

Se apunta que esta conclusión probablemente se debe a la influencia de una enseñanza gramatical descontextualizada (CAMPS y otros, 2001; CAMPS & FONTICH, 2006; MACIÀ, 2008), es decir, a unas prácticas escolares que plantean el tratamiento del verbo prescindiendo del resto de elementos del texto con los que se debería relacionar (VAGUER & LAVIEU, 2004; VAGUER & LEEMAN, 2005). En otras palabras, se produce una atomización de la enseñanza de la lengua que separa sus componentes y los analiza por separado, sin integrarlos en los usos discursivos.

Sobre las estrategias que *a priori* parecen más eficaces, nos centramos en el anclaje al conocimiento experiencial y del mundo. De la investigación se infiere que la experiencia ayuda a las parejas a comprender las frases y los textos, porque pueden hablar de su contenido en términos cotidianos, buscando conexiones entre el lenguaje y la realidad (fragmentos 5 y 6). Sin embargo, deben hacerse al menos dos observaciones en relación con el uso de este tipo de conocimiento. En primer lugar, se ha observado que hay parejas que acuden a la experiencia ante la incapacidad de desarrollar determinados recursos lingüísticos. Es decir, algunas parejas –mayoritariamente de 3º, que son las que más se apoyan a este tipo de anclaje– se refieren a los enunciados lingüísticos únicamente a partir de su propia experiencia, hasta el punto que se van distanciando del contenido de los enunciados, y esto les imposibilita anclarlos correctamente desde el punto de vista temporal. En estos casos, parece que la experiencia puede ser incluso un elemento distorsionador, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Fragmento 10: ejemplo de limitación del anclaje experiencial (pareja 5, 3º, texto 1)

27. I: Cuándo come chocolate el niño /

28. V: Quizás cuando sale del cole a las cinco y después hace los deberes y se va a jugar:: y luego va y le pide dinero a su madre porque quiere ir a comprar :: y chuches y se compra chuches y chocolate:: y luego se lo come todo\

La segunda constatación tiene que ver con el hecho de que recurrir a este tipo de conocimiento puede poner de relieve la dificultad para hablar sobre el material lingüístico (que es el objetivo final del dispositivo didáctico): dificultad para referirse no a su contenido –que la experiencia sí que permite hacer–, sino a la forma de este material. En este caso, la experiencia esquiva la confrontación (no emerge el conflicto

en relación con el valor del tiempo verbal) y, por lo tanto, no se desencadena reflexión metalingüística. Así pues, la estrategia experiencial resulta eficaz para anclar temporalmente los textos y las frases desde el punto de vista del significado, pero difícilmente conduce a las parejas a la construcción del conocimiento sobre los valores del presente, porque es un recurso insuficiente para llegar a un conocimiento formalizado del funcionamiento de la lengua.

Para responder la cuarta pregunta, *¿qué relación existe entre el uso y el conocimiento de los valores periféricos del presente?*, es necesario plantear una situación que no deja de ser paradójica: por un lado, se supone que los alumnos disponen de un cierto saber gramatical elaborado (el escolar), que es el que tendría que acercarles a un conocimiento formal del funcionamiento de la lengua; pero, por otro lado, confrontados a situaciones como las de esta investigación, las parejas desarrollan un conocimiento no formal (experiencial o intuitivo). Se ha insistido que el primer tipo de conocimiento no les resulta útil, porque es frágil y simplificado, y les constriñe la capacidad de avanzar hacia un conocimiento lingüístico más elaborado; pero el segundo tipo de conocimiento tampoco les acaba de funcionar, puesto que no supera el plano semántico y pragmático, de modo que les impide adentrarse en aspectos formales de la lengua. En resumen, el primero está demasiado desligado del uso, mientras que el segundo, de la forma. Conforme a los resultados de esta investigación, se reivindica la necesidad de desarrollar la reflexión metalingüística entre los alumnos, ya que en algunas parejas esta reflexión, promovida mediante la interacción, les ha permitido la conexión entre el conocimiento y el uso (fragmento 9). Veámoslo en un último ejemplo, en el que una pareja de 6º se fija en una forma verbal del texto 2 y la toma como objeto de análisis: el uso permite acceder a la forma, y la reflexión sobre la forma permite devolver esta pieza lingüística a el uso, después de haberla comprendido.

Fragmento 11: conexión entre la forma y el uso (pareja 42, 6º, texto 2)

85. I: Pero entonces- cómo es que el verbo está en presente- si lo que se cuenta no ocurre ahora/
 86. C: Bueno::: como quiere contar lo que hace la lagartija- como quiere hacer una descripción-pues lo tienes que hacer usando este verbo\
 87. I: Por qué/
 88. C: Porque:: bueno- en el pasado o en el futuro no estaría bien::: bueno- es que el presente también lo puedes usar de otra manera\
 89. I: Pero cuándo lo utilizáis vosotros- el presente/
 90. E: Cuand ::
 91. C: Para todo-bueno:::
 92. E: Sí-bueno :: es que yo no lo sabía que lo usaba para eso- pero cuando lo tienes que mirar más- bueno- cuando te tienes que fijar más como nos haces tú :: pues\
 93. C: También depende de la frase::_
 94. E: Sí- depende del contexto\<

Así pues, se puede afirmar que la conexión entre el uso y el conocimiento lingüísticos (TAYLOR, 1993; ZAYAS, 2004; NADEAU & FISCHER, 2006; RODRÍGUEZ GONZALO, 2011) en esta investigación se postula como una vía para descubrir los usos no prototípicos del presente. Ratificamos, pues, que el uso lingüístico (en este caso, de los distintos valores del presente, que forman parte del habla cotidiana) no implica reflexión, pero que reflexionar sobre estos usos sí que permite construir la noción, como se ha demostrado a lo largo de este artículo. Parece que este es el proceso que puede ayudar a construir el conocimiento sobre los valores del presente, porque relaciona la gramática implícita con la explícita a través de las formas gramaticales en el uso (CAMPS, 2000: 114) y favorece la comprensión del funcionamiento real de la lengua (CAMPS & ZAYAS, 2006; CASAS & MILIAN, 2014).

Finalmente, en cuanto a la última pregunta de la investigación, *¿qué diferencias hay entre 3º y 6º?*, ya se ha comentado que las parejas de 3º ofrecen más respuestas experienciales para anclar temporalmente los textos y las frases que las parejas de 6º, las cuales sobre todo acuden al conocimiento morfológico. Esta constatación tiene implicaciones relacionadas con la eficacia del uso de estos dos tipos de anclaje, como ya se ha explicado previamente. Aquí constatamos que el hecho que las parejas de 6º acuden al conocimiento morfológico puede ser debido a que disponen de más recursos lingüísticos, conforme a su desarrollo cognitivo y a la secuenciación del Currículo de Educación Primaria. De hecho, a las parejas de 3º les resulta más difícil tomar conciencia del conflicto cognitivo que se pretendía que emergiera mediante el dispositivo didáctico: a menudo la conversación no se ha movido del plan pragmático y experiencial y esto ha impedido avanzar hacia el plano lingüístico y metalingüístico. Consecuentemente, constatamos cierta evolución entre las parejas de 3º y las de 6º y afirmamos que las parejas de 6º están más preparadas cognitivamente que las de 3º para reflexionar sobre la lengua, paralelamente al hecho que posiblemente también disponen de más metalenguaje (esta hipótesis se tendría que ratificar). Sin embargo, algunas de estas parejas de 6º están demasiado pegadas a un conocimiento formal descontextualizado, de modo que ese apego a la morfología también les impide avanzar hacia el reconocimiento y la comprensión de otros valores del presente.

Conclusiones

Para finalizar, tres grandes reflexiones se infieren de esta investigación: en primer lugar, que determinadas concepciones de la práctica escolar en la educación primaria constituyen un obstáculo para avanzar en la construcción del saber gramatical; en segundo lugar, que el dominio intuitivo de ciertos contenidos lingüísticos (fruto del conocimiento experiencial) se perfila como una estrategia que puede resultar útil para que los alumnos empiecen a construir un conocimiento más elaborado sobre la lengua (advertimos que solamente para que los alumnos se abran camino, porque es un dominio que se ha demostrado insuficiente para llegar a la conceptualización de las nociones lingüísticas). Y, finalmente, que los alumnos no relacionan el conocimiento gramatical con el uso lingüístico, cuando esta conexión es necesaria para entender cómo funciona la lengua, es decir, para enlazar los dos tipos de saberes (intuitivo y formal) y construir un edificio conceptual sólido sobre el sistema lingüístico. Esta investigación ha intentado demostrar que la actividad metalingüística desencadenada a partir de situaciones de interacción (MILLAN, 2005) puede contribuir a integrar estos dos tipos de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Beaumanoir-Secq, M. ; Cogis, D. ; Elalouf, M. L. “La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège”, *Repères*, 41, 2010, págs. 47-70.

Camps, A. “Aprender gramàtica”, en A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-118.

Camps, A. “Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramàtica: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva”, *Cultura y Educación*, 21(2), 2009, págs. 199-213.

Camps, A.; Fontich, X. “La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: L'ús del pronom hi en el català oral”, en A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona, Graó, 2006, págs. 97-108.

Camps, A.; Zayas, F. (Coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona, Editorial Graó, 2006.

Camps, A.; Milian, M.; Guasch, O.; Pérez, F.; Ribas, T.; Castelló, M. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Editorial Graó, 2001, págs. 161-180.

Casas, M. *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2012. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/10803/98339> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Casas, M. ; Milian, M. “La valeur habituelle du présent: approche de la conceptualisation du temps verbal présent parmi des élèves du primaire”, en C. Gomila & D. Ulma (Coords.) *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 2014, págs. 128-142.

Cuenca, M. J. “La lingüística cognitiva”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 29-32.

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Curriculum: educació primària*. Servei d'Ordenació Curricular, juny 2009.

Dourojeanni, D. ; Quet, F. *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*, Paris, Hatier, 2007.

Fisher, C. “La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire”, en C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, págs. 383-393.

Fontich, X. *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/4684> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Gourdet, P. “L’enseignement du verbe à l’école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique”, *Cahiers de l’ED*, 139, 2010, págs. 17-34.

Klein, W. “How time is encoded”, en W. Klein & P. Li, *The expression of time*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2009, págs. 39-81.

Macià, J. “I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes?”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 2008, págs. 61-76.

Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesoras y alumnos*. Barcelona, Paidós, 1997.

Milian, M. “Parlar per fer gramàtica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 2005, págs. 11-30.

Mondada, L. “Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation”, *Rev. de letras*, 24, 2002, págs. 118-130.

Nadeau, M.; Fischer, C. *La grammaire nouvelle: La comprendre et l’enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 2006.

Payrató, Ll. “Transcripció del discurs col·loquial”, en Ll. Payrató i altres, *Corpus, corpora. Actes del 1r i 2n Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona*, PPU, 1996, págs. 181-215.

Pérez Saldanya, M. “Les relacions temporals i aspectuals”, en J. Solà (Dir.), *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries, 2002, págs. 2571-2664.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2009.

Ribas, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Sautot, J.; Lepoivre Duc, S. “La grammaire: Un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi”, *Repères*, 39, 2009, págs. 125-142.

Tartas, V. *La construction du temps social par l’enfant*, Bern, Peter Lang, 2009.

Taylor, J. “Some pedagogical implications of cognitive linguistics”, en R. A. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Coords.), *Conceptualizations and mental processing in language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1993.

Vaguer, C.; Lavieue, B. (Eds.). *Le verbe dans tous ses états (1)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004.

Vaguer, C.; Leeman, D. (Eds.). *Le verbe dans tous états (2)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

Zayas, F. “Cap a una gramàtica pedagògica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 2004, págs. 9-26.

Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1º ano de escolaridade

Grappling with the words: Development of linguistic awareness in 1st grade

Ana Rita Santos

Queen Elizabeth's School - Escola Superior de Educação de Lisboa
anaritasants@gmail.com

Adriana Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa - Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

acardoso@clul.ul.pt

Susana Pereira¹

Escola Superior de Educação de Lisboa - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

susanacp@eselx.ipl.p

Recibido el 15 de enero de 2014
Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumo: Neste artigo apresentam-se os resultados parciais de um projeto de intervenção numa turma de 1º ano (6/7 anos), que teve como objetivo promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, estimulando a observação e manipulação de frases, de sintagmas e de palavras. Concretamente, é discutida a implementação de uma atividade que visa identificar as representações dos alunos acerca das (classes de) palavras. Os resultados obtidos mostram que os alunos vão propondo critérios diferentes para formar grupos de palavras em função do desenvolvimento da sua consciência linguística e do seu conhecimento metalinguístico, evidenciando que, desde muito cedo, os alunos estão aptos para realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, desde que devidamente orientados para o efeito.

Palavras chave: consciência linguística; 1º ciclo do ensino básico.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-OE/LIN/UI3213/2014.

Abstract: In this paper we present the partial results of a project implemented in a 1st grade class of Primary School (aged 6/7) The program aimed at developing the students' language awareness, namely in the syntactic domain, by promoting the observation and manipulation of sentences, phrases and words. Concretely, we discuss the implementation of a specific activity, which aims to identify students' conceptions about word classes. The results indicate that students use different criteria to create word groups according to the development of their language awareness, showing that early on students are capable of performing tasks that involve observation, manipulation and systematization of linguistic data, provided that they are properly guided to that end.

Key words: language awareness; primary school.

1

.- Introdução

A investigação tem mostrado que o desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos, não só no desempenho ao nível da leitura e da escrita, como também ao nível do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente por envolver processos de metacognição (cf., i.a., SIM-SIM, 1998; DUARTE, 2008). Neste sentido, é fundamental que os professores, desde os primeiros anos de escolaridade, desenvolvam estratégias de promoção do desenvolvimento linguístico dos seus alunos, que envolvam tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados.

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar um projeto de intervenção implementado numa turma de 1º ano da educação básica (6/7 anos), orientado para o desenvolvimento da consciência linguística (COSTA, 2010).

Em particular, pretende-se analisar os resultados obtidos com a implementação da atividade *As voltas com as palavras* (cf. TISSET, 2005), que pretendia determinar as conceções dos alunos acerca das (classes de) palavras. A partir dos resultados obtidos com a implementação desta atividade, pretende-se equacionar a relação entre o desenvolvimento linguístico dos alunos e o processo de ensino/aprendizagem (ao nível das classes de palavras).

2.- Mudança de paradigma no ensino da gramática em Portugal

Em Portugal, o ensino da gramática é reconhecido como um domínio de intervenção particularmente problemático. Ao contrário do que sucedeu noutros domínios da didática da língua, em que uma gradual convergência de diferentes abordagens teóricas levou a uma efetiva mudança das práticas, no ensino e aprendizagem da gramática tem persistido a dissociação entre a investigação e a prática pedagógica.

Recentemente, a reorientação curricular na área de português levou à redefinição do papel da gramática no ensino da língua em sala de aula, exigindo a mudança das práticas de ensino neste domínio (cf. DUARTE, 2008; COSTA, 2009; COSTA et al., 2011, i.a.). Em particular, o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (cf. REIS, 2009) assumiu claramente que o *conhecimento explícito da língua*² é uma competência nuclear, a ser trabalhada, tal como a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão oral.

² De acordo com REIS (2009: 16), o *conhecimento explícito da língua* consiste na "refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro;

Esta mudança de paradigma centra-se nos seguintes princípios: (i) a construção do conhecimento explícito toma como ponto de partida o conhecimento intuitivo da língua; (ii) o conhecimento explícito deve ser construído a partir de atividades de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos contextualizados; (iii) o conhecimento explícito deve constituir um conjunto de saberes mobilizável no desempenho de outras competências linguísticas e discursivas; (iv) o conhecimento explícito deve ser assumido na aula de língua materna como um conjunto autónomo de saberes. (cf. DUARTE, 2008; COSTA, 2009, i.a.).

No trabalho sobre o conhecimento explícito da língua assume-se, assim, quer uma perspetiva instrumental, que visa proporcionar o desenvolvimento de competências associadas ao oral, à leitura e à escrita, quer uma perspetiva da língua enquanto objeto de conhecimento, concebido como um fim em si mesmo.

No trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua, prevê-se ainda o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua. Este trabalho pode ser realizado com ou sem recurso a metalinguagem, aspeto que é crucial, sobretudo, para os primeiros anos de escolaridade.

3.- O ensino e aprendizagem das classes de palavras

Apesar de os documentos oficiais em vigor exigirem alterações no trabalho desenvolvido sobre o conhecimento explícito da língua, a verdade é que as práticas desenvolvidas nas escolas ainda não espelham os princípios orientadores. O ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais continua a apoiar-se em procedimentos de categorização e memorização, centrados em saberes declarativos e não procedimentais.

Tomando como exemplo o ensino das classes de palavras, a abordagem predominante continua a ser a de apresentar uma definição de carácter nocional/semântico (e.g., *os nomes são palavras com que designamos coisas, pessoas ou animais; os verbos são palavras que designam ações*), a partir da qual são realizados exercícios de identificação/classificação.

A dissociação entre investigação e a prática pedagógica não podia ser mais evidente. Como é sabido, os critérios nocionais/semânticos que estão tradicionalmente na base da identificação das classes de palavras não permitem definir exaustivamente todos os itens que pertencem a uma dada classe, dado que, por exemplo, há verbos que

o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos".

não denotam ações (e.g., *ser, gostar, estar*) e há palavras que denotam ações e não são verbos (e.g., *assassínio, aterragem*).

Por outro lado, vários estudos têm demonstrado que os critérios sintáticos são os mais fiáveis para o estabelecimento das classes de palavras (cf., i.a., DUARTE, 2000). Assim, as classes de palavras só podem ser estabelecidas com rigor se tivermos em conta a distribuição das palavras, i.e., a soma dos contextos sintáticos em que ocorrem. Neste âmbito, devem ser tidos em conta os itens que coocorrem com uma dada palavra no eixo sintagmático (e.g., o nome pode ser precedido por determinantes ou quantificadores), bem como as palavras que poderiam ocorrer na mesma posição, no eixo paradigmático.

Paralelamente, podem ainda ser consideradas pistas morfológicas para a definição de classes de palavras (e.g., o nome permite variação em género, número e, em alguns casos, em grau). Contudo, os critérios morfológicos não podem ser usados isoladamente, dado que levantam alguns problemas, nomeadamente pelo facto de itens que pertencem à mesma classe de palavras poderem ser distintos quanto à flexão que exibem (e.g., existem nomes como *óculos* que não permitem variação em género e número).

Em suma, facilmente se conclui que a transposição didática do saber de que dispomos acerca das classes de palavras exige uma abordagem que não é compatível com o processo de ensino-aprendizagem tradicional que foi acima descrito. Dada a relevância dos critérios sintáticos na definição de classes de palavras, é possível, por exemplo, promover atividades de descoberta centradas em operações de segmentação e comutação que poderão levar os alunos a descobrir regularidades associadas ao funcionamento das diferentes classes de palavras. Também é possível conceber atividades menos orientadas de descoberta do funcionamento da língua, como a desenvolvida no âmbito do projeto que de seguida se apresenta.

4.- O Projeto de Intervenção

Tendo como objetivo geral investigar os efeitos da estimulação da consciência linguística num 1º ano do ensino básico, foi implementado, no ano letivo de 2012/2013, um projeto de investigação-ação. Este projeto tinha como objetivos específicos: (i) avaliar a consciência linguística dos alunos à entrada do 1º ano (6 anos); (ii) conceber um programa de estimulação da consciência linguística, nomeadamente no domínio sintático, estimulando a observação e manipulação de frases, de sintagmas e de palavras; (iii) medir os efeitos de um trabalho de estimulação da consciência sintática através da comparação dos níveis de desempenho dos grupos experimental e de controlo antes e depois da intervenção.

Para atingir aos objetivos propostos, o projeto de intervenção foi organizado nas seguintes fases:

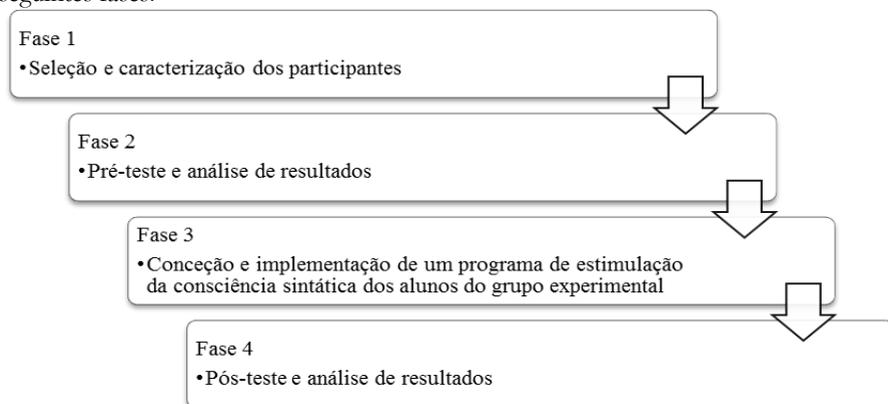


Figura 1: Fases do projeto de intervenção

Na Fase 1 foi selecionada uma amostra de conveniência, composta por alunos de duas turmas do 1.º ano do ensino básico de um colégio privado da área da Grande Lisboa, de forma a constituir um grupo experimental e um grupo de controlo. Os participantes, num total de 40 alunos, tinham idades compreendidas entre os 5.10 e os 6.10, sendo 20 do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Foi estabelecido que as crianças que participariam neste estudo teriam que ter o Português Europeu como língua materna e ser monolíngues; teriam que ser filhos de pais falantes do Português Europeu como língua materna; deveriam estar a frequentar pela primeira vez o 1.º ano de escolaridade; não poderiam ter perturbações mentais ou sensoriais que pudessem interferir com o normal desenvolvimento da linguagem e da fala.

Na Fase 2, procedeu-se à aplicação de um teste de avaliação da consciência sintática (pré-teste) e à análise dos resultados. O teste de avaliação da consciência sintática elaborado consistiu num teste de produção, composto por três tarefas distintas. Na primeira tarefa, avaliou-se a consciência de palavra (através de um teste de segmentação frásica, cf. CARDOSO, 2011); na segunda tarefa, avaliou-se a consciência do efeito da ordem de palavras (a partir da análise de frases agramaticais, cf. Sim-Sim, 1997); por fim, na última tarefa, avaliou-se a consciência da categoria sintática das palavras (também a partir da análise de frases agramaticais, cf. SIM-SIM, 1997).

Na Fase 3, foi desenvolvida a intervenção pedagógica no grupo experimental, tendo por base um programa de estimulação da consciência sintática. Este programa foi concebido tendo em conta a progressiva complexificação das unidades linguísticas que eram alvo de observação e de manipulação, assim como a progressão do tipo de tarefa a desempenhar pelos alunos.

Por fim, na Fase 4, procedeu-se novamente à aplicação do teste de avaliação da consciência sintática (pós-teste) e à análise dos resultados.

Este artigo centra-se numa das atividades (*Às voltas com as palavras*) desenvolvida durante a fase de implementação do projeto. Na secção 5 é apresentada uma descrição da atividade e, na secção 6, são discutidos, de forma breve, os resultados obtidos.

5. Às voltas com as palavras

A atividade *Às voltas com as palavras* apoia-se na proposta de *Tri de mots* desenvolvida por TISSET (2005). Esta atividade teve como ponto de partida textos explorados previamente com os alunos no contexto do desenvolvimento de tarefas relacionadas com as restantes competências (leitura, escrita, oral), assegurando-se, desta forma, que o léxico e as estruturas sintáticas utilizadas não constituem um impedimento à realização da atividade³.

Ao longo do ano letivo, esta atividade foi realizada quatro vezes, tendo tido uma duração média de 20 minutos. A sua implementação envolveu as seguintes etapas:

- i) o professor distribui aos grupos de alunos tiras de papel com algumas frases previamente trabalhadas;
- ii) os alunos recortam as palavras que ocorrem nas frases;
- iii) cada grupo de alunos organiza as palavras em conjuntos, depois de discutir entre si os critérios subjacentes a essa organização;
- iv) cada grupo apresenta à turma o seu trabalho e explica o critério definido para a constituição dos conjuntos de palavras, seguindo-se uma discussão em grande grupo.

Pretende-se, assim, que, através da manipulação das frases e das palavras, e mobilizando conhecimentos prévios, os alunos consigam conceber critérios que lhes permitam organizar as palavras em conjuntos. A explicitação dos critérios de organização desses conjuntos, quer na etapa de discussão interna ao grupo, quer na etapa de apresentação à turma, potencia a atividade metalinguística (cf. GOMBERT, 1990), fazendo emergir as intuições e os conhecimentos dos alunos sobre as palavras.

A título de exemplo, considerem-se as propostas apresentadas nas Figuras 2 a 5, que foram elaboradas, por quatro grupos de alunos diferentes, a partir da história *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares.

³ Esses textos foram escolhidos de entre o conjunto de obras de literatura para a infância mencionadas no Plano Nacional de Leitura e indicadas para o 1.º ano de escolaridade pelo Ministério da Educação Português.

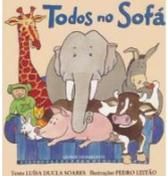
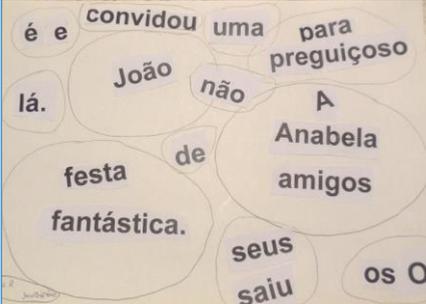
<p>Texto</p>  <p>Frases</p> <p>O João é preguiçoso e não saiu de lá.</p> <p>A Anabela convidou os seus amigos para uma festa fantástica.</p>	<p>Crítérios</p> <p>Palavras que começam pela mesma letra</p> <p>Conjuntos</p> 
---	---

Figura 2: Constituição de conjuntos de acordo com critérios ortográficos

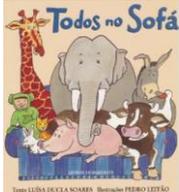
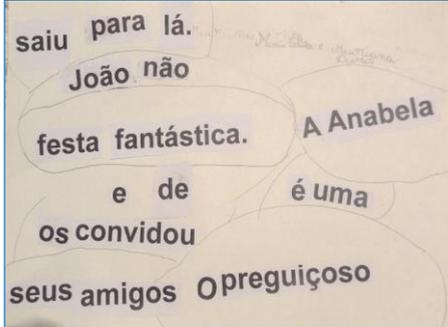
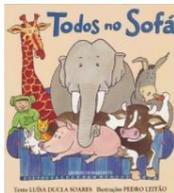
<p>Texto</p>  <p>Frases</p> <p>O João é preguiçoso e não saiu de lá.</p> <p>A Anabela convidou os seus amigos para uma festa fantástica.</p>	<p>Crítérios</p> <p>palavras que podem constituir partes de frases</p> <p>palavras que rimam</p> <p>palavras que têm letras em comum</p> <p>Conjuntos</p> 
--	--

Figura 3: Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos

Texto



Frases

A alta girafa foi para a festa.

O coelho perdeu os amigos.

A vaca leiteira sujou o sofá.

Crítérios

vogais sozinhas, no singular ou no plural

nomes

ações

palavras que dizem como os animais são

palavras com letras em comum

Conjuntos

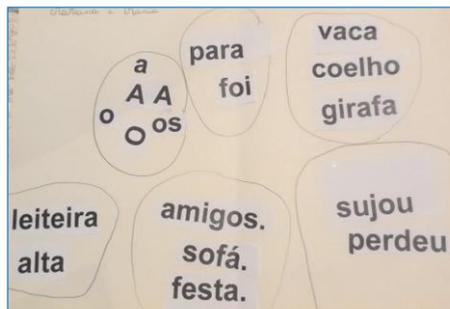


Figura 4: Constituição de conjuntos de acordo com critérios sintáticos

Como se pode observar na Figura 2, alguns alunos usaram um só critério para organizar todos os grupos de palavras. Neste caso, o critério usado é de base ortográfica, dado que as palavras são agrupadas por começarem com a mesma letra, como acontece com *seus/sain*, *A/Anabela/amigos*, *festa/fantástica*, *para/preguiçoso*, *os/O* e *é/e*. Sendo este o único critério utilizado, algumas palavras ficaram sozinhas por não existirem, nas frases dadas, outras palavras que se iniciassem com a mesma letra.

A imagem patente na Figura 3 mostra que alguns alunos usaram critérios de diferente natureza para a constituição dos grupos de palavras. Assim, alguns grupos de palavras foram formados tendo em conta critérios sintáticos (*palavras que podem constituir partes de frases*). De acordo com este critério, foram constituídos os seguintes conjuntos: *sainu/para/lá*; *festa/fantástica*; *A/Anabela*; *é/uma*; *os/convidou*; *seus/amigos*; *O/preguiçoso*. Paralelamente, foram usados outros critérios, como o de juntar palavras que rimam (*João/não*) ou palavras que têm letras em comum (*e/de*).

Na imagem da Figura 4, verifica-se igualmente o recurso a critérios de diferente natureza. Neste caso, é de destacar o uso de critérios nocionais (*sujou/perden* são agrupados por serem *ações*; *leiteira/alta* formam um grupo porque *dizem como é que alguém é/está*), morfológicos (*o/O/A/A/os* surgem no mesmo grupo por serem *vogais sozinhas, no singular ou no plural*). Há ainda o recurso às próprias designações de classe de palavra (*vaca/coelho/girafa* surgem juntos porque são *nomes*).

Importa clarificar que, neste domínio, nenhuma metalinguagem foi usada na aula, sendo previsível que, na sequência do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, esta viesse a ser introduzida a partir das descobertas e sistematizações realizadas pelos alunos, num processo de aprendizagem indutivo.

6.- Resultados

A análise do trabalho realizado pelos alunos no decorrer das quatro sessões em que foi realizada a atividade *Às voltas com as palavras* permitiu verificar que os critérios definidos pelos alunos para organização das palavras se relacionavam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico, tal como se mostra na Tabela 1.

Domínios	Critérios definidos pelos alunos para organização das palavras em grupos
Conhecimento Ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> • As palavras começam ou terminam com a mesma letra; • Têm letras em comum; • Têm a mesma quantidade de letras; • Começam com letra maiúscula; • Têm casos especiais de leitura; • São as palavras que têm acento; • Palavras com maior número de letras.
Consciência Fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Vogais sozinhas (...); • Palavras que têm ditongos; • Palavras que rimam; • Palavras com maior número de sílabas.
Consciência Morfológica	<ul style="list-style-type: none"> • (...) que estão no singular ou plural; • Palavras que estão no plural.
Consciência Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • São ações; • São palavras que dizem como é que alguém é/está; • São palavras que têm significados parecidos.
Consciência Sintática	<ul style="list-style-type: none"> • Formam partes de frases. • As palavras são nomes.

Tabela 1: Categorização dos critérios usados pelos alunos

Por sua vez, o gráfico apresentado na Figura 5 mostra que os critérios de agrupamento usados mais frequentemente pelos alunos dizem respeito ao domínio do conhecimento ortográfico.

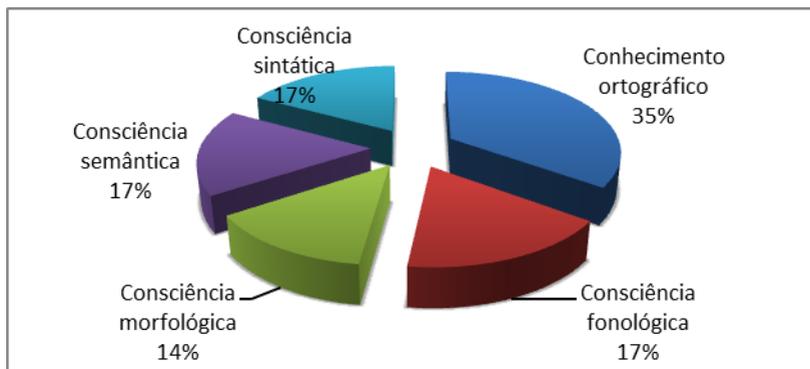


Figura 5: Distribuição percentual pelos domínios a que se associam os critérios usados

No que respeita ao conhecimento ortográfico, o agrupamento de palavras que começam ou terminam com a mesma letra ou têm letras em comum representa cerca de 60% dos critérios usados, como se observa no gráfico da Figura 6. O conhecimento de aspetos da ortografia do português, associado à aprendizagem da leitura e da escrita, está igualmente patente em critérios como: as palavras têm a mesma quantidade de letras (e.g., *não/pai/via*); começam com letra maiúscula (e.g., *Anabela/João*); têm casos especiais de leitura (e.g., *porque/tristes*); são palavras que têm acento (e.g., *óculos*); são as palavras que apresentam o maior número de letras (e.g., *oftalmologista*).

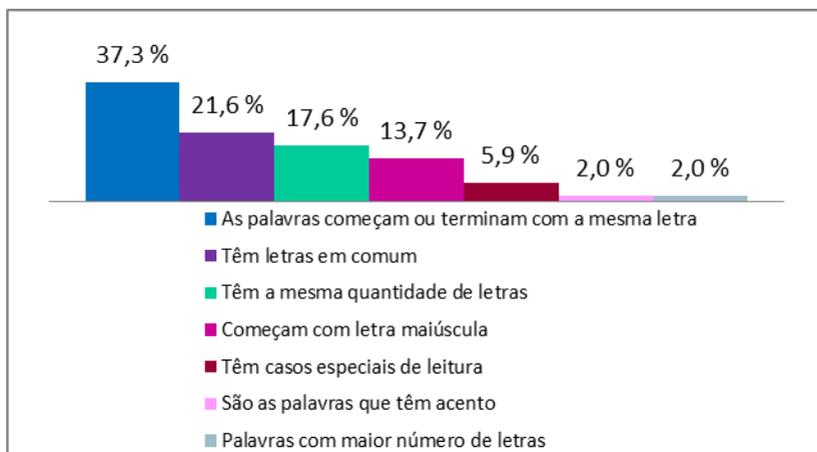


Figura 6: Distribuição percentual dos critérios associados ao conhecimento ortográfico

No âmbito da consciência fonológica, o critério mais usado pelos alunos diz respeito à identificação de vogais sozinhas (que estão no singular ou no plural), como se observa na Figura 7. Dos outros critérios apresentados para o agrupamento das palavras, destaca-se a identificação de ditongos (e.g., *leiteira/sujou*), embora os exemplos ilustrem uma incorreção comum no contexto escolar português, em que se confundem as dimensões fonológica (ditongo em *leiteira*) e ortográfica (dígrafo <ou> que representa o som [o] em *sujou*).

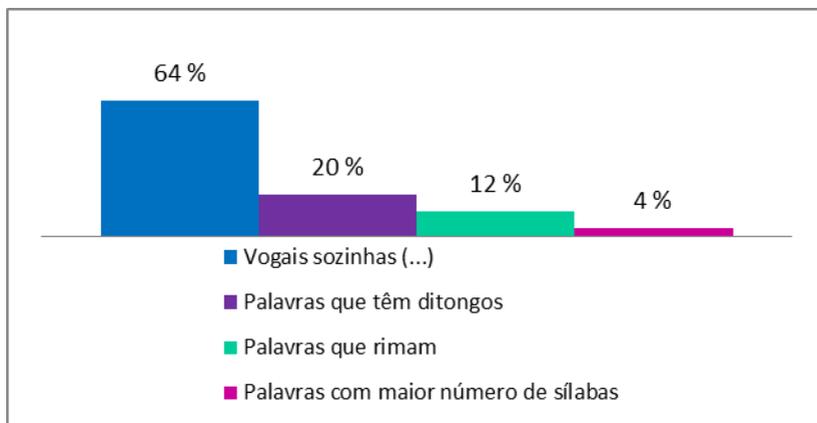


Figura 7: Distribuição percentual dos critérios associados à consciência fonológica

Ao nível da consciência morfológica, os alunos recorrem ao conhecimento sobre a flexão de número para agrupar as palavras (cf. Figura 8). Contudo, é de notar que, ao usarem critérios como *vogais sozinhas no singular e no plural* (em vez de *palavras/determinantes no singular e no plural*), estão a associar a marca flexional de número a fonemas e não a palavras. Ou seja, os alunos parecem considerar que ‘palavras’ são itens que apresentam conteúdo lexical (e.g., são palavras que estão no plural: *elefantes/tristes*), não incluindo nesta categoria itens de natureza funcional/gramatical, como é o caso dos determinantes (e.g., *a/o/as...*).

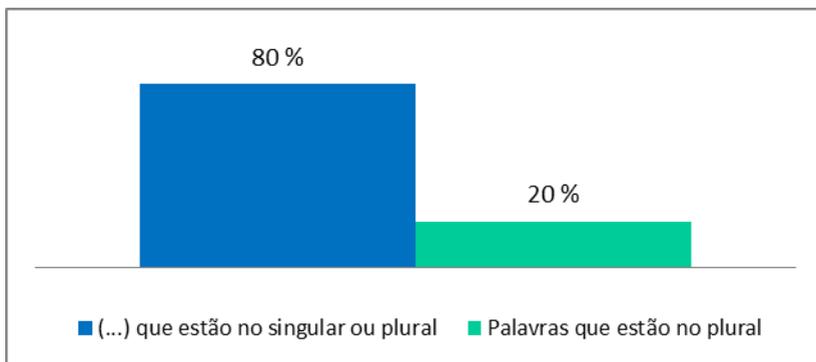


Figura 8: Distribuição percentual dos critérios associados à consciência morfológica

No que diz respeito ao uso de critérios de base semântica, os alunos explicaram os grupos constituídos dizendo que as palavras: (i) *são ações* (e.g., *sujou/perdeu*); (ii) *dizem como é que alguém é/está* (e.g., *leiteira/alta*); (iii) *têm significados parecidos* (e.g., *óculos/ofthalmologista*).

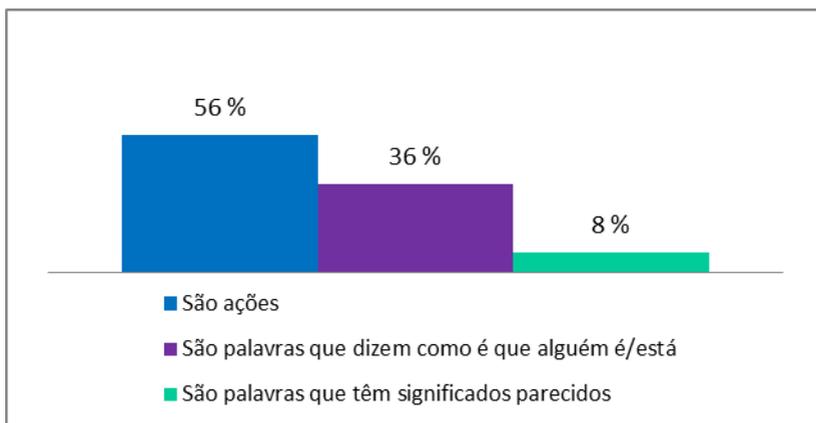


Figura 9: Distribuição percentual dos critérios associados à consciência semântica

Ao nível da consciência sintática, os alunos recorreram quer à noção de constituinte, ao dizerem que as palavras *formavam partes de frases* (e.g., *festa/fantástica*), quer à noção de classe de palavra, ao dizerem que as palavras são *nomes* (e.g., *coelho/girafa/vaca*) (cf. Figura 10).

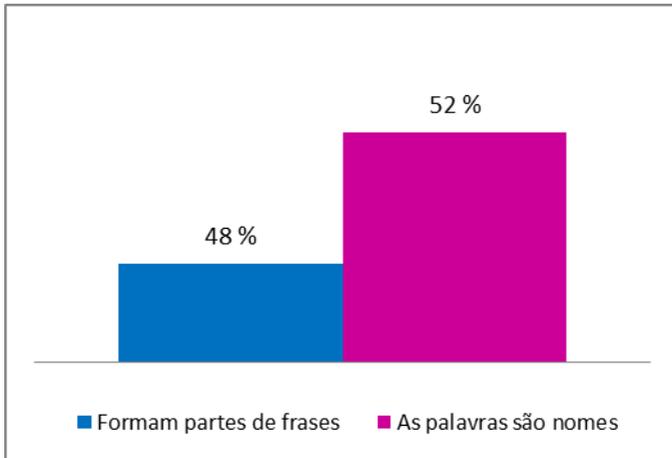


Figura 10: Distribuição percentual dos critérios associados à consciência sintática

Por fim, e considerando globalmente o uso dos diferentes tipos de critério (cf. Figura 11), pode concluir-se que, por um lado, se regista a emergência de novos critérios ao longo do ano letivo: na primeira vez em que a atividade é realizada, os alunos não recorrem a critérios de natureza morfológica e semântica, mas o seu uso surge nas atividades seguintes. Por outro lado, é interessante notar que, no decorrer das atividades, os alunos se foram apropriando de novos critérios de agrupamento sem porem de parte os critérios anteriormente utilizados. Os novos critérios que surgem estão, por vezes, associados a conteúdos abordados em sala de aula (e.g., rima, casos de leitura). Contudo, a noção de classe de palavra (com o seu uso de metalinguagem associado) emerge sem que qualquer explicitação tenha sido feita em sala de aula.

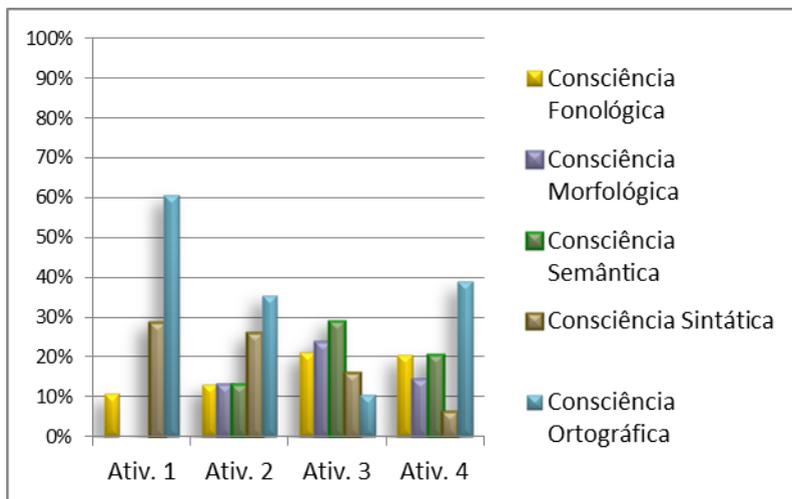


Figura 11: Distribuição percentual dos critérios ao longo das atividades realizadas

7.- Conclusões

Os resultados obtidos com a implementação da atividade *Às voltas com as palavras* permitem-nos tirar algumas conclusões relativas quer ao desenvolvimento da consciência linguística de alunos do 1º ano do ensino básico, quer ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, os resultados revelam que os alunos, desde muito cedo, estão aptos para realizar tarefas de observação, manipulação e sistematização de dados linguísticos, mesmo sem recurso a metalinguagem. Para além disso, os dados permitem-nos concluir que os alunos vão realizando estas tarefas, com desempenhos diferentes, em função do desenvolvimento da sua consciência linguística e do seu conhecimento metalinguístico.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é de notar que a consciência linguística que os alunos revelam ultrapassa largamente a dimensão semântica, o que põe em causa uma abordagem das classes de palavras unicamente centrada em critérios nocionais/semânticos, como ainda hoje acontece nas escolas do ensino básico.

8.- Referências

Cardoso, S. *Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. Uma tarefa de segmentação frásica*. Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Saúde e Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2011.

Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A.; Viegas, F. *Conhecimento explícito da língua - guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa, DGIDC, 2011.

Costa, M. “A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade”, em J. Freitas, A. Gonçalves, I. Duarte, *Avaliação da Consciência Linguística Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*, Lisboa, Edições Colibri, 2010, págs. 171-203.

Duarte, I. *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.

Duarte, I. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa, ME/DGIDC, 2008.

Gombert, J. E. *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

Reis, C. (Coord.). *Programas de Português do Ensino Básico*. 2009. Publicação digital <http://www.dgicd.min-edu.pt> [Fecha de consulta: 4.1.2014].

Sim-Sim, I. *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

Sim-Sim, I. *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

Tisset, C. *Enseigner la Langue Française à l'École*, Paris, Hachette Education, 2005.

Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola primària

Teaching linking words to primary students

Alicia Santolària Òrrios

Universitat de València - Grup GIEL (Grup d'Investigació en Ensenyament de LLEngües)

alicia.santolaria@uv.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resum: L'aprenentatge de la llengua escrita és un procés complex en què interaccionen diversos factors. El punt de partença amb què iniciem aquest article relaciona l'ensenyament d'elements gramaticals, com són els connectors, amb la producció textual d'infants de segon curs d'Educació Primària. En la investigació, que es duu a terme en situació d'aula, s'ha triat com a dispositiu una seqüència didàctica tot tenint en compte el model de l'escola de Ginebra. La mediació elegida demostra, d'una banda, que resulta possible i eficaç introduir aquests sabers gramaticals a l'inici de l'escolarització i, de l'altra, que la intervenció ajuda a millorar els textos dels infants.

Paraules Clau: ensenyament de la gramàtica; connectors; producció escrita; seqüències didàctiques; segon d'Educació primària.

Abstract: Learning the written language is a complex process in which several factors interact. This article relates the teaching of grammar points -such as linking works- with the written texts of children in their second year of Primary Education.

In this research, which was conducted in the classroom, a didactic sequence as a methodological tool has been chosen following the Geneva School. The selected device demonstrates, firstly, that introducing knowledge on grammar is not only possible but efficient at an early age; and, secondly, that the introduction of a didactic sequence helps improve children's texts.

Key words: teaching grammar; linking words; written production; didactic sequences; second year of primary education.

E

l marc de partida: ensenyament de la gramàtica, escriure amb sentit i ús dels gèneres textuais

Dècades després de discussions al voltant d'ensenyar gramàtica o no es pot dir que els plantejaments «antigramaticalistes» han perdut defensors (RODRÍGUEZ, 2012: 92). La qüestió rau a explorar les formes de treballar la gramàtica a l'aula. Maneres que hauran de basar-se en situacions comunicatives (CAMPS, 1986: 47). Aquest article se centra en la connexió (CUENCA, 2008, 2010¹) en relació amb la producció textual d'infants de segon de Primària. Defensem que és possible i eficaç, per tal de millorar les produccions escrites dels infants, l'ensenyament dels connectors des de l'inici de l'escolarització (FERRER & MIRÓ, 1999; SANTOLÀRIA, 2014) tot esdevenint un element clau per enriquir les produccions escrites dels alumnes del primer cicle d'Educació Primària.

Un altre punt que cal tenir en compte resideix en la idea, fortament acceptada per la comunitat educativa i científica, que l'ensenyament de l'escriptura i de la lectura constitueixen pràctiques socials i culturals. Les aportacions científiques han estat resumides a RÍOS, FERNÁNDEZ & GALLARDO (2012: 436)². En aquest sentit la investigació que presentem s'inscriu en un plantejament de l'ensenyament de l'escriptura que parteix d'un ús real de la llengua escrita a l'escola, d'aquesta manera ens sumem a la idea defesa per Fons:

La hipòtesi de la qual partim afirma que l'ús real de la llengua escrita a l'aula provoca situacions de lectura i escriptura que permeten als infants de parvulari i cicle inicial de Primària, amb una adequada intervenció pedagògica, aprendre a llegir i a escriure amb sentit, per viure en una societat alfabetitzada (FONS, 2000: 8).

Juntament a aquesta noció, que vertebrava l'ensenyament de l'escriptura als nivells inicials, seguim les propostes de RIBERA (2006, 2008, 2013) en tant que ha demostrat que fer servir el gènere textual com a *marc organitzador de la producció escrita* amb els infants petits és factible (DOLZ, GAGNON & RIBERA, 2013: 32) ja que permet escometre l'ensenyament del sistema d'escriptura paral·lelament a l'ensenyament de la producció textual tot i que en edats tan primerenques els infants tot just s'inicien en ambdós aprenentatges (TOLCHINSKI, 1993; BIGAS & CORREIG, 2000; RIBERA, 2006,

¹ Existeixen dues versions d'aquesta obra: una anterior en català i una posterior i revisada en espanyol. En l'article usarem les cites de la versió catalana.

² Bruner, 1997; Camps i Ribas, 2000; Fernández, 2007; Fons, 1999; Graves, 1993; Olson, 2004; Tolchinsky, 1993, 2001, entre d'altres.

2008, 2013; FONS, 2000, 2006, 2010; FONS & GIL, 2011; RÍOS, 2010). Paga la pena afegir que RIBERA (2006, 2008, 2009, 2013) i GOODMAN (1982, 1992), entre d'altres, asseguruen que els infants creixen immersos en un món en què els escrits gaudeixen d'una gran presència, comencen a tenir-ne coneixements des de molt aviat perquè es troben textos al carrer, a casa, a la televisió..., i mitjançant aquestes ocasions van aprenent les diferents formes i funcions que representen els gèneres. És a dir, *sus conocimientos previos están más relacionados con los aspectos discursivo-textuales que con el código* (RIBERA, 2009: 401).

En resum, el títol d'aquest apartat esdevé el tríode que sustenta la nostra investigació: cal ensenyar, també a les beceroles del sistema educatiu, els sabers gramaticals en situacions d'usos reals d'escriptura. Haurem d'afegir, a més a més, que *les activitats d'observació, anàlisi i manipulació de les formes gramaticals adquireixen un caràcter funcional: no interessa descriure com són, sinó saber per a què serveixen i com convé usar-les* (ZAYAS, 2004: 9). Serà necessari, doncs, sintetitzar a l'apartat següent la situació de comunicació real creada per a impartir la docència dels elements gramaticals triats.

Situació de comunicació i objectius de la recerca

Per tal d'articular els eixos esmentats, hem desenvolupat una idea amb el títol *Les dones i els contes tradicionals* que ha culminat amb la realització d'una exposició sobre aquest tema en una escola. Ens interessava, a més a més, ampliar el cànon escolar tot incloent històries antigues amb personatges femenins que aportaren trets actius, independents i intel·ligents (SANTOLÀRIA, 2013b, 2013c, 2014). Per això, el tema de l'exposició gira al voltant de les rondalles i del paper que hi fan les dones³.

Els contes, així, esdevenen el fil conductor del projecte global en què han participat 170 xiquets i xiquetes d'edats compreses entre els 5 i els 8 anys. A partir de l'escolta de les narracions els infants han escrit dos gèneres textuais encabits en dues seqüències didàctiques: la primera de patró expositiu (una fitxa tècnica) i, la segona, d'argumentatiu (una nota crítica); ambdós resulten indispensables per al propòsit final: portar a cap la mostra on es fa necessari oferir informació detallada sobre els contes i llurs protagonistes, com també manifestar l'opinió que aquestes històries i personatges mereixen als xiquets. La tasca s'ha realitzat de la següent forma: cada aula (de les set que han assolit el projecte) ha triat un conte diferent d'una llista que contenia una vintena de títols. Aquest fet ha resultat cabdal en tant que ha donat sentit al treball global i ha comportat ser un motiu d'autoexigència per als xiquets, ja que consideraren que la disposició de la informació havia de ser precisa i clara per tal que els receptors (els altres

³ Aquesta proposta s'inclou en el projecte d'investigació *Dificultats d'escriptura amb textos argumentatius i explicatius i intervenció didàctica. Una aproximació des de tres llengües*. Dirigit per la Dra. Paulina Ribera Aragüete. Finançat pel Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València [codi: UV-INV-AE11-42019].

nens, la comunitat educativa, els pares i les mares) entengueren bé els contes de cada classe.

Tot parant atenció al que hem assenyalat i tenint en compte l'extensió d'aquest treball, centrarem l'atenció en una de les seqüències didàctiques (SD) implementades: la fitxa tècnica. Ens proposem, per tant, esbrinar els següents objectius:

- Com es pot introduir l'ensenyament d'elements gramaticals a l'inici de l'escolarització?
- Per què hem triat justament l'ensenyament dels connectors?
- Es pot introduir aquest saber gramatical en edats tan primerenques?
- La mediació triada ajuda a enriquir la producció escrita dels infants?

Context i participants

La investigació ha estat realitzada en una escola pública de Catarroja (València) durant el curs 2011-2012. Es tracta d'un centre que es caracteritza per oferir una potent dinàmica d'innovació educativa així com un programa d'immersió lingüística. En el projecte ha participat tot el primer cicle d'Educació Primària (dues aules de 1r curs i tres de 2n) i dues aules de P5. El grup de mestres que hi ha col·laborat està constituït per 13 persones: 6 tutores d'Educació Infantil i 2 de suport i 5 tutores de 1r i 2n curs d'Educació Primària. Cal fer notar que només estiguérem presents com a investigadora externa en una aula de 2n curs i en una de P5. Tot i això, en aquest treball ens centrarem en un dels grups de 2n curs d'Educació Primària⁴.

Tot i que per a l'anàlisi de les dades obtingudes hem usat diversos procediments (anotacions personals, anàlisi de les interaccions així com del discurs enregistrat en àudio), en aquest treball analitzarem les produccions inicials (PI) i finals (PF) escrites per l'alumnat. Donada l'extensió de l'article, farem veure, com a exemple, la PI i la PF d'un alumne i tres gràfiques que mostren el grup seleccionat per a la investigació. A la primera, s'hi revela l'ús dels connectors abans i després de la intervenció, a la segona, l'increment percentual d'aquests elements i, a la tercera, quins són els connectors usats pels infants⁵.

⁴ Volem agrair al CEIP *Jaume el Conqueridor* de Catarroja la col·laboració en el projecte, especialment a les mestres implicades, així com a tots els xiquets i xiquetes que hi han participat.

⁵ La mostra de huit subjectes (Alumne 1 (A1), Alumne 2 (A2), Alumne 3 (A3)...), s'explica per les característiques pròpies de les investigacions en situació d'aula. Hem tingut en compte els subjectes que han participat en totes les sessions en què s'han implementat les dues SD i les proves prèvies que permetien prendre contacte amb els infants.

Desenvolupament i implementació de la SD

El dispositiu d'ensenyament en el qual s'encabeix la recerca és una seqüència didàctica seguint el model de l'escola de Ginebra (BRONCKART, 1999; DOLZ, 1994, 1995; DOLZ & SCHNEUWLY, 2006; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001; SCHNEUWLY & BAIN, 1994) que gira al voltant de l'elaboració de les fitxes tècniques que formaran part de l'exposició escolar esmentada abans.

La SD s'ha desenvolupat al final del curs escolar (del 15 al 31 de maig de 2012) i ha comptat amb tres tallers distribuïts en 12 sessions amb una duració variable (entre 30, 45 i 90 minuts). Els mòduls i els tipus d'activitats dissenyats, *estan organitzats en relació amb els sabers pragmàtics, discursius i lingüístics exposats al currículum* (SANTOLÀRIA, 2013a: 4). A continuació, comuniquem la producció inicial d'un dels xiquets triat a l'atzar. Aquest text inicial resulta primordial per a observar les dificultats i aconsegüiments a partir dels quals es podrà esbossar la SD en relació amb el gènere triat ja que: "es sobre todo en la identificación de los problemas específicos a cada género textual donde el profesor encuentra una mayor fuente de inspiración para su trabajo" (DOLZ, 2009: 11).

La producció inicial (PI)

Heus ací el text inicial d'un dels xiquets, la petjada del qual podrem resseguir en les gràfiques de l'apartat següent sota l'abreviatura A1 (Alumne 1)⁶.

⁶ Per fer més entenedora la lectura, oferim també una versió transcrita (sense correccions ortogràfiques ni de qualsevol mena).

FITXA 1 (Fitxa tècnica inicial. Escrita i individual 2n B)

- Escriu ací la fitxa tècnica.

Nom: _____ Data: 14-3-2012

El títol: La dent d'or

La mare li va donar moltes riqueses i li va dir que se grasaria amb un ome que tinguera un dent d'or per que si no seria desgrasiada i li va donar una pota i (xxx) al príncep. amb la ferradura d'or se li va eixir i al príncep li va eixir un dent d'or i la princesa i el príncep es varen casar.



Text 1

Producció inicial: A1, 14/05/2012

Títol: La dent D'or

La mare li va donar moltes riqueses i li va dir que se quasara amb un ome que tinguera un dent d'or per que si no seria desgrasiada i li va donar una pota i (xxx) al príncep. amb la ferradura d'or se li va eixir i al príncep li va eixir un dent d'or i la princesa i el príncep es varen casar.

Transcripció Text 1

Després de llegir el text, podríem comentar molts aspectes, entre d'altres, la manca de reconeixement del gènere i la identificació que se'n fa amb el resum. Però recordem que l'ús dels connectors esdevé el focus de la nostra anàlisi. Hi podem constatar, llavors, que no n'apareix cap a la producció inicial (PI). Remembrem que el gènere que han de confeccionar els infants és una fitxa tècnica sobre una narració i ha de contenir, per tant, no només dades objectives com l'autoria, la data de publicació, el nombre de pàgines, etc., del conte sinó també un resum de l'obra. En aquest treball ens fixarem només en els connectors que han d'aparèixer en el resum de la narració de la fitxa tècnica. Seguidament, i tot tenint en compte la mancança d'aquests elements a la PI, ens hem hagut de preguntar, a l'hora de dissenyar el taller, quins són els connectors adients en un resum que forma part d'una fitxa tècnica d'un conte tradicional.

Sabem que els estudis sobre els connectors s'han abordat des de diverses perspectives⁷ i que aquesta heterogeneïtat *pot desencoratjar els ensenyants o fer-los pensar que es tracta d'un fenomen excessivament complex per ser introduïts en una aula de primària* (FERRER & MIRÓ, 1999: 32). No obstant això,

l'interès didàctic no s'ha de centrar en la problemàtica de la classificació i la categorització dels connectors. No importa tant establir unes categories –i determinar quins elements poden ser connectors i quins no–, com identificar i manifestar la connexió dins dels textos i els diferents significats semanticopràgmàtics que es poden expressar. Si no ens mou prioritàriament un interès classificador i categorial, no suposa cap problema el fet que un mateix element lingüístic pugui expressar valors diferents segons els contextos (FERRER & MIRÓ, 1999: 33).

Aquests autors sostenen que abordar els connectors en textos produïts per alumnes al segon curs d'Educació Primària és possible i eficaç, com hem assenyalat al principi, tot tenint en compte algunes idees prèvies com que l'interès didàctic no rau a classificar-los, que la mirada ha d'estar centrada en el maneig d'aquests elements i s'ha d'organitzar en relació amb els usos discursius. Així mateix, el treball amb connectors a l'aula no s'ha de focalitzar en l'estudi aïllat d'aquestes unitats sinó que la identificació s'ha de fer des de la perspectiva del reconeixement de les marques que ajudaran a accedir a la complexa xarxa de relacions del text. Per últim, apunten que poden ser útils les llistes de connectors amb unitats que han assolit un cert grau de gramaticalització (FERRER & MIRÓ, 1999: 33).

Per consegüent, a l'hora de dibuixar el nostre dispositiu hem seguit totes aquestes idees i, dins de la nostra seqüència didàctica, hem dissenyat un taller on s'hi treballen específicament els connectors. En aquest mòdul, se n'aporta una llista amb alguns que ajudaran a enriquir la producció final del text. Paga la pena assenyalat que en el taller anterior els infants s'han enfrontat al resum com a gènere específic tot i que es tracta d'una activitat textual complexa (ÁLVAREZ, 2007: 14). En l'activitat posterior, a partir d'un model, els infants hauran de detectar els connectors i posteriorment usar-los en els seus resums tot i que sabem que l'elaboració d'aquest gènere textual és intricat, sobretot en una edat tan primerenca ja que

pone en juego todas las aptitudes y principios cognitivos y comunicativos que son propios del texto en su totalidad: es preciso comprender el texto en su integridad; es necesario también producir un nuevo texto manteniendo invariable una parte del contenido del original a la vez que se eliminan los elementos que puedan considerarse accesorios (Bernárdez, en ÁLVAREZ, 1998: 5-6).

⁷ CUENCA (2006) ofereix una explicació extensa sobre els problemes de definició i de classificació dels connectors alhora que recull les diferents catalogacions i en comenta les dificultats.

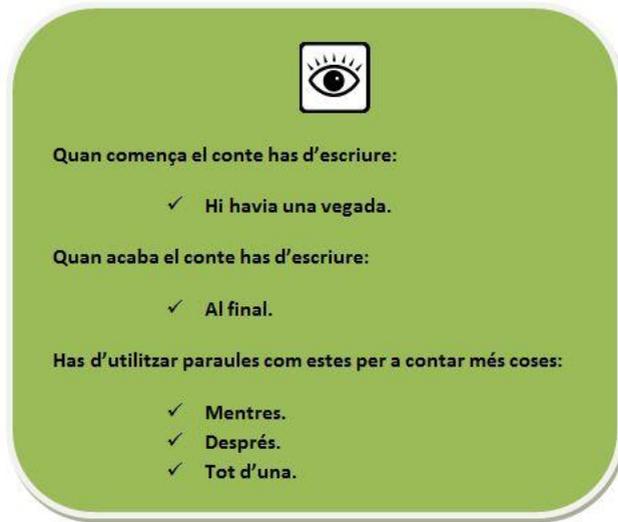
Amb tot, abans d'aportar la relació dels connectors mostrats al mòdul de la seqüència i tot i que a l'inici hem indicat que des d'un punt de vista didàctic, en els primers nivells de l'escolarització, no cal parar esment a la classificació i a la categorització d'aquests elements, convé indicar que ens hem hagut de preguntar quin són els connectors més adients per resumir un conte i quin són els que a partir de les mancances dels infants resultarien més oportuns.

La tria dels connectors

Així és que començarem aquesta comesa a partir de la definició de la connexió textual entesa *com la relació cohesiva que s'estableix entre dues oracions o unitats textuais superiors i un connector, que manifesta la relació semantico Pragmàtica que hi ha entre aquelles* (CUENCA, 2006: 24, 2008: 106). Aquesta autora explica que tradicionalment l'estudi dels connectors s'ha identificat amb els de les conjuncions però que hi ha d'altres elements que exerceixen una funció connectiva (CUENCA, 2006: 27). Per descomptat, distingeix entre conjuncions i connectors parentètics. Els primers són paraules o locucions invariables que típicament introdueixen una clàusula: connecten en el nivell oracional, on sempre manifesten una relació estructural tradicionalment identificada amb la coordinació o la subordinació (CUENCA, 2008: 97). Els segons són mots o estructures diverses i heterogènies formalment, que han modificat el seu significat i el seu comportament sintàctic a partir d'un procés de gramaticalització (CUENCA, 2008: 99).

En efecte, els connectors parentètics, que són els que hem triat per a la SD, es poden classificar segons el seu significat, que correspon a quatre relacions semàntiques bàsiques: addició, disjunció, contrast i conseqüència (CUENCA, 2008: 103). Hem pogut palesar, com a resultat de la implementació dels tallers de la seqüència, que tots els xiquets necessitaven aportar més informació perquè escrivien més paraules després de la intervenció didàctica (SANTOLÀRIA, 2013a: 7). De manera que els xiquets i xiquetes necessitaven elements lingüístics que els ajudaren a afegir més continguts. És per aquest motiu que les peces gramaticals més coherents i escaients per dur endavant la tasca d'adjuntar informació són els connectors parentètics d'addició ja que des d'un punt de vista semàntic, *la funció que té un connector és explicitar la relació de significat que hi ha entre les unitats textuais per tal de facilitar la interpretació del text* (CUENCA, 2006: 143). Heus ací, per tant, a la imatge següent els que hi aportarem⁸:

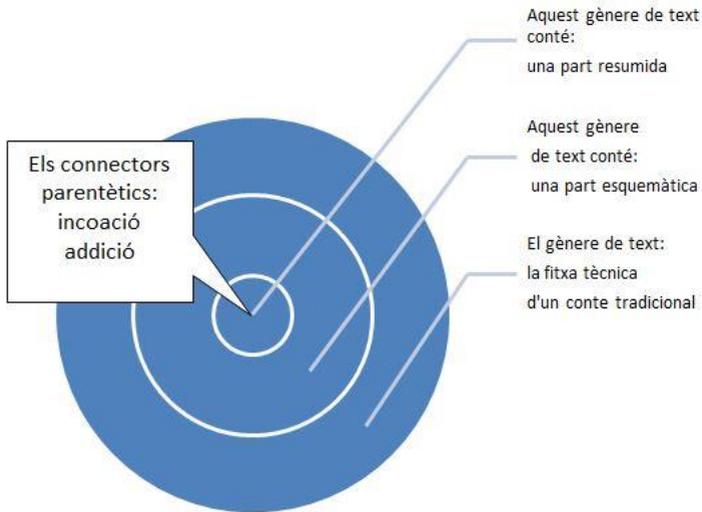
⁸ Aquest quadre és el que apareix a la SD. És part del material del mòdul amb què treballaren els xiquets a l'aula. Hem d'afegir que hem optat per les formes de la varietat del català occidental perquè és la més pròxima als infants.



Imatge 1

Amb la visualització de la imatge següent podem resumir el complex treball que s'ha realitzat. En primer lloc, s'ha hagut de fer la fitxa tècnica d'una rondalla, en segon lloc, ens hem fixat només en la part del resum d'aquest gènere i finalment hem triat els connectors adients per dur endavant la tasca d'escriptura⁹.

⁹ La Imatge 2 s'ha d'interpretar d'allò més general a allò més petit: és a dir, des de la realització del gènere, representat amb el cercle exterior, a l'ús dels connectors. Ja hem dit abans que ací no contemplaríem la part esquemàtica de la fitxa tècnica.



Imatge 2

Cal fer notar que el primer que apareix a la llista (*Hi havia una vegada*) no s'apunta en cap classificació malgrat l'ús nombrós que se'n fa a les aules d'Infantil, primers cursos de Primària, llibres de narracions, maneig social, etc.¹⁰ Pensem que podem catalogar aquesta expressió tan emprada com un connector *parentètic* ja que es tracta d'una estructura que ha modificat el seu significat i que ha patit un procés de gramaticalització (CUENCA, 2008: 99). A més, cal dir que aquest connector esdevé fonamental en la situació de comunicació creada, perquè justament ens situa, d'una banda, en un gènere textual únic com és el conte i el separa de la resta i, de l'altra, ens col·loca únicament a l'inici de les narracions. És per aquest motiu que nosaltres hem volgut anomenar-lo connector d'*incoació*. Convé afegir que molt sovint aquest element *connecta* les fórmules d'inici dels contes (*rondalla va, mentida corre; l'any de la picor, quan tothom gratava; un conte us explicaré, tan bé com jo sabré; si l'escolteu el sentireu, qui no el sentirà no el sabrà*, etc.¹¹) amb les narracions. La resta d'elements està classificada d'acord amb l'autora esmentada abans (CUENCA, 2008: 104-106).

¹⁰ Tot i que no apareix a l'inventari de CUENCA (2008) sí que hi és present (encara que no està classificat) a la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf>.

¹¹ A la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya s'hi troba una llista força extensa de fórmules d'inici dels contes. Veure: <http://www.xtec.cat/~averges3/primer/formules.htm>

Arribats a aquest punt, caldrà mostrar la producció final per veure quins són els elements del mòdul que s'han assolit i comprovar si la mediació ha estat idònia per tal de millorar la producció escrita dels infants.

La producció final (PF)

Hem mostrat adés un exemple de la producció inicial d'un dels infants on hem pogut observar que no apareixia cap connector en el resum. Fóra bo, a hores d'ara, mostrar la producció final del mateix xiquet i observar-ne les diferències.

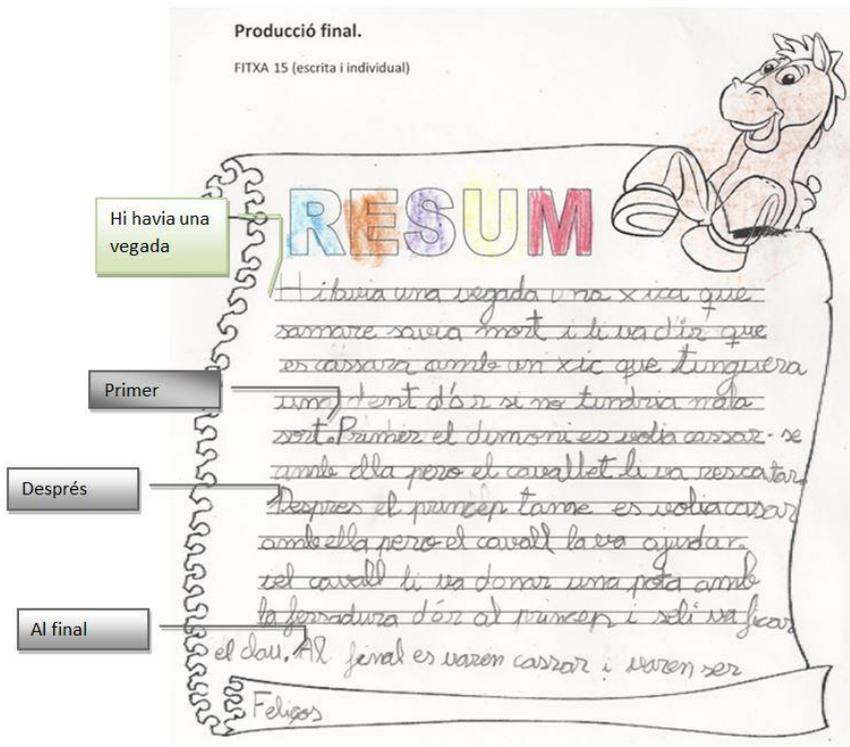
A continuació, emetrem els dos textos complets (l'inicial i el final) del mateix nen, amb voluntat de palesar les diferències entre ambdues produccions. Farem veure la PI i la PF totes juntes, transcrites i completes (inclosa la part esquemàtica de la fitxa tècnica) per tal d'agilitar la lectura i veure'n les dissimilituds.

Resum:

Hi havia una vegada una xica que samare savia mort i li va dir que es cassara amb un xic que tinguera una dent d'or si no tindria mala sort. Primer el dimoni es volia casarse amb ella pero el cavallet li va rescatar. Despres el príncep també volia casarse amb ella pero el cavall la va ajudar i el cavall li va donar una pota amb la ferradura d'or al príncep i seli va ficar el clau. Al final es varen cassar i varen ser Feliços.

Transcripció Text 2

Producció final.
FITXA 15 (escrita i individual)



RESUM

Hi havia una vegada una xica que
 s'anava a casa i li va dir que
 es casava amb un xic que tinguerà
 un intent d'or si no tindrà mala
 sort. Primer el dimoni es volia casar-se
 amb ella però el cavallet li va rescatar.
 Després el príncep també es volia casar
 amb ella però el cavallet li va ajudar.
 El cavallet li va donar una pata amb
 la ferradura d'or al príncep i s'hi va ficar
 el dau. Al final es van casar i seran
 molt felices.

Hi havia una vegada

Primer

Després

Al final

Text 2

Les dues produccions

Producció inicial: A1, 14/05/2012

La mare li va donar moltes riqueses i li va dir que se casara amb un ome que tinguera un dent d'or per que si no seria desgrasiada i li va donar una pota al príncep ammb la ferradura d'or se li va eixir i al príncep li va eixir un dent d'or i la princesa i el príncep es varen casar.

Producció final: A1, 31/05/2012

Títol:

"La dent D'or"

Autor/autora:

Joan Amades

Editorial:

Adaptació

Nom dels personatges:

La dent D'or, el cavallet, el dimoni, La nimeta del seu llallo i el príncep.

Com és la protagonista del conte?:

La dent D'or es: valenta, amigable, llesta.

Què fa la protagonista del conte?:

Cavalcava, se disfressava i tocava la guitarra.

Resum:

Hi havia una vegada una xica que samare savia mort i li va dir que es cassara amb un xic que tinguera una dent d'or si no tindria mala sort. Primer el dimoni es volia casarse amb ella pero el cavallet li va rescatar. Despres el príncep també volia casarse amb ella pero el cavall la va ajudar i el cavall li va donar una pota amb la ferradura d'or al príncep i seli va ficar el clau. Al final es varen cassar i varen ser feliços.

Text 3

Podem aguitar que si bé abans de la intervenció aquest nen no usava cap connector, després de la mediació n'ha utilitzat quatre: *Hi havia una vegada, primer, després, al final*. Val a dir que aquest xiquet n'utilitza un (*primer*) que no apareix a la llista, cosa que no faran els altres infants, com veurem a les gràfiques.

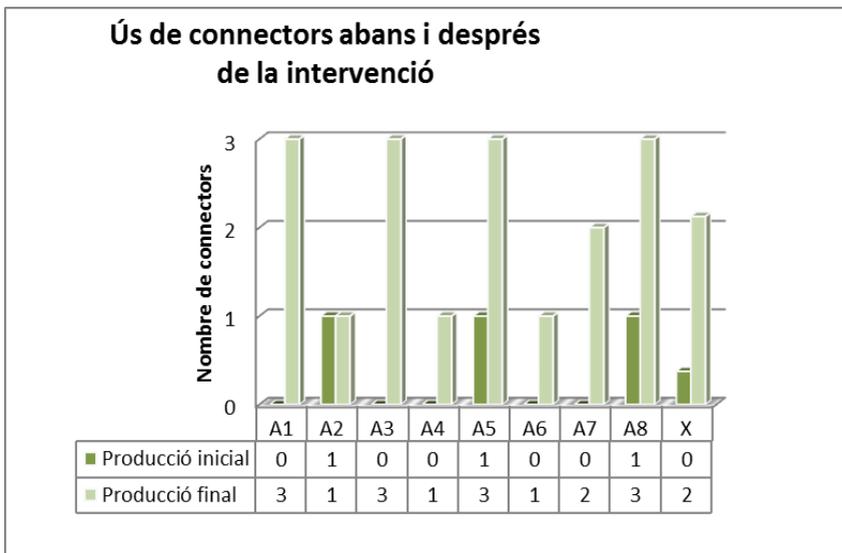
Resultats

Hem volgut destacar, en la pàgina anterior, amb requadres els connectors que usa l'Alumne 1. Vegem-ne ara els que utilitzen els huit infants. Dels cinc connectors aportats a la SD, com hem pogut albirar a la Imatge 1, els xiquets i les xiquetes, com evidenciarem a continuació, n'usen quatre com a màxim: *Hi havia una vegada, al final, mentres i després*. Observem-ne primer, a la taula de baix, quins són, hem de dir que descartem l'estudi d'aquells que no han aparegut a la llista de la Imatge 1, i després passarem a examinar les gràfiques que relacionen la informació de tots els xiquets que han participat en el projecte.

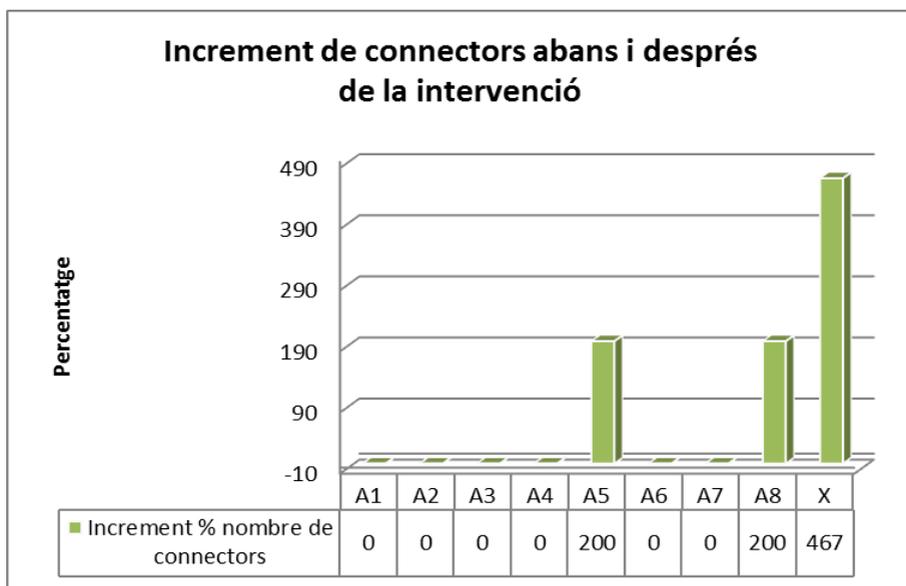
Hi havia una vegada	Connector d'incoació
Al final	Connector addició distributiu
Mentres	Connector addició de continuïtat
Després	Connector addició de continuïtat (no temporal)

Taula 1

La primera gràfica que exposem revela a l'eix vertical el nombre de connectors usats pels infants i a l'horitzontal, mitjançant les abreviatures A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 i A8, la participació dels xiquets. Amb el signe X es representa el valor mitjà. Podem patentitzar que tots els alumnes incorporen algun connector més en la producció final. En cap cas, l'ús se'n veu restringit. A la gràfica següent podem provar l'increment percentual mitjà, que resulta, si més no, corprenedor, ja que l'increment suposa un 467%.

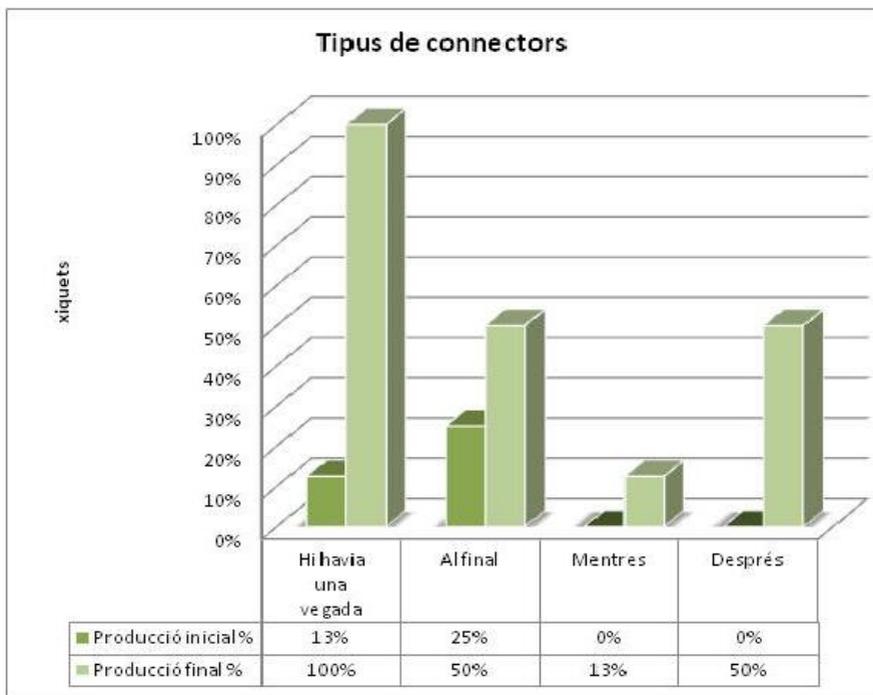


Gràfica 1



Gràfica 2

Per acabar, evidenciem amb l'última gràfica, la relació percentual del tipus de connectors que fan servir els xiquets. S'hi pot apreciar que si bé abans de la intervenció només un 13% dels nens emprava *Hi havia una vegada*, després de la intervenció el 100% l'empra. Podem notificar també que l'ús de *al final* ha passat d'un 25% a un 50%. Mentre d'un 0% a un 13% i *després* d'un 0 a un 50%. En resum, tots incorporen connectors en els seus textos.



Gràfica 3

Consideracions finals

Després d'aportar les dades referides a la investigació i al context en què s'han desenvolupat, mirarem de respondre les preguntes que ens proposàvem a l'inici. En primer lloc, podem constatar que l'ensenyament dels connectors al principi de l'escolarització resulta escaient sempre que aquest saber gramatical estiga inserit en una situació de comunicació real. La tria de la circumstància d'enunciació resultarà fonamental per dissenyar el dispositiu.

En segon lloc, és factible afirmar, que la mediació triada ha esdevingut eficaç: l'ús de seqüències didàctiques, organitzades a partir dels usos dels gèneres textuais resulten una vegada més adients per establir dispositius d'ensenyament que faciliten l'aprenentatge i la investigació. Aquest model, per tant, en *la formulació que se'n va fer al començament dels anys noranta, es revela com una proposta vàlida per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua o les llengües i la literatura a partir de les aportacions teòriques dels principis*

socioculturals, pedagògics i didàctics que es consideraven innovadors en aquell moment concret (MILLAN, 2012: 8).

Tot plegat ha servit (ho hem pogut observar amb l'exemple de la producció final de l'Alumne 1 i amb les gràfiques) per palesar que la mediació ha esdevingut cabdal per millorar les produccions escrites dels infants de primer cicle d'Educació Primària, que no només han identificat els connectors sinó que també els han incorporat i emprat en els seus textos, tot millorant-ne la qualitat.

Per acabar, val a dir, que la tasca realitzada se suma a l'afany compartit amb altres grups d'investigació de *generar conocimiento didáctico sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita que contribuya a mejorar la actuación docente* (BARRIO, SÁNCHEZ, DÍAZ, 2012: 471).

Bibliografia

- Álvarez, T. “A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 2007, págs. 13-30.
- Álvarez Angulo, T. *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1988.
- Barrio, L.; Sánchez, S.; Díaz, L. “Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción del conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, 24 (4), 2012, págs. 461-474.
- Bigas, M.; Correig, M. “Ensenyar encara el codi?”, *Articles*, 21, 2000, págs. 87-97.
- Bronckart, J. P. “L’enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles”, en M. García, R. Giner, P. Ribera & C. Rodríguez (Eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València, Universitat de València, 1999, págs. 17-26.
- Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- Camps, A. *La gramática a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*, Barcelona, Barcanova Educació, 1986.
- Camps, A.; Ribas, T. *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE - MEC, 2000.
- Cuenca, M. J. *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*, Vic, Eumo, 2006.
- Cuenca, M. J. *Gramàtica del text*, Alzira, Bromera, 2008.
- Cuenca, M. J. *Gramàtica del texto*, Madrid, Arco libros, 2010.
- Dolz, J. “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”, *Articles*, 2, 1994, págs. 21-34.
- Dolz, J. “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 1995, págs. 65-77.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schnewly, B. *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, Editions de Boeck, 2001.
- Dolz, J.; Schnewly, B. *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*, València/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana & Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2006.
- Dolz, J. “Los cinco grandes retos de la formación del profesorado”, Comunicació presentada en el *V SIGET, Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Internacional – O Ensino em Foco.*, Agost de 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Ribera, P. *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*, Barcelona, Graó, 2013.
- Fernández, P. “La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos”, en *La Magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria*, Madrid, MEC, 2007, págs. 119-154.
- Ferrer, M.; Miró, M. “Connectors i producció escrita en primer cicle de primària”, *Articles*, 17, 1999, págs. 31-41.

- Fons, M. *Llegir i escriure per viure*, Barcelona, La Galera, 1999, 1a Edició.
- Fons, M. *Llegir i escriure per viure*, Barcelona, La Galera, 2000, 2a Edició.
- Fons, M. “Aprender a leer i a escribir amb sentit”, *Papers d'educació*, 4, 2006, págs. 1-15.
- Fons, M. “Ensenyar a leer i a escribir per viure”. *txt suplement educatiu de la revista illa*, 14, 2010. Publicació electrònica http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt/txt-14/files/txt_14.pdf [fecha de consulta: 25.03.2014].
- Fons, M.; Gil, R. “La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes”, *Articles*, 55, 2011, págs. 5-8.
- Goodman, Y. “El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”, en E. Ferreiro & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, págs. 107-127.
- Goodman, Y. “Las raíces de la alfabetización”, *Infancia y aprendizaje*, 58, 1992, págs. 29-42.
- Graves, D. *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata-MEC, 1983.
- Milian, M. “El model de seqüència didàctica vint anys després”, *Articles*, 57, 2012, págs. 8-21.
- Olson, D. R. “Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lectoescritura”, *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 2004, págs. 155-161.
- Ribera, P. *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Tesis doctoral. València, Universitat de València, 2006. Publicació electrònica <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf;jsessionid=2FBF2A86DA797DE4342E149C7F8DC11B.tdx2?sequence=1> [Fecha de consulta: 25.03.2014].
- Ribera, P. *El rept de ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil*, València, Perifèric edicions, 2008.
- Ribera, P. “Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil”, en *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, págs. 399-409.
- Ribera, P. “Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura”, en L. Álvares Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*, Aveiro, U. de Aveiro, 2013, págs. 95-106.
- Ríos, I. “Més enllà de la lectoescritura i dels mètodes: ensenyar a llegir i a escriure”, *txt suplement educatiu de la revista illa*, 14, 2010, Publicació electrònica http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt/txt-14/files/txt_14.pdf [Fecha de consulta: 25.03.2014].
- Ríos, I.; Fernández, P.; Gallardo, I. “Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, 24 (4), 2012, págs. 435-447.
- Rodríguez, C. “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista iberoamericana de educación*, 59, 2012, págs. 87-118. Publicació electrònica www.rieoei.org/RIE59.pdf [Fecha de consulta: 5/03/2014].

Santolària, A. “Una secuencia didáctica para aprender a exponer en segundo de Educación Primaria”, en L. P. Cancelas i altres (Coords.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Granada, Editotial GEU, 18, 2013a, págs. 1-9.

Santolària, A. “Realizar una exposición de cuentos en la escuela. Qué leer y qué escribir”, Comunicació presentada en: *4èmes Rencontres internationales de l’Interactionnisme socio-discursif*, Universitat de Ginebra, Ginebra, 17-19 juliol, 2013b.

Santolària, A. “Blancaflor, la Dent d’or i Rosella: tres heroïnes en cerca d’un cànon escolar”, en G. Lluch i altres (Eds.). *El relat: Literatura, lectura i escriptura, Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 2013c, págs. 171-189.

Santolària, A. “Plantejar els connectors en segon d’Educació Primària” pòster presentat al *I Congrés sobre l’ensenyament de la gramàtica. Present, passat i futur*. Universitat de València, 27-28 de febrer de 2014.

Schnewly, B.; Bain, D. “Mecanismos de regulació de les activitats textuales. Estratègies d’intervenció en les seqüències didàctiques”, *Articles*, 2, 1994, págs. 87-104.

Tolchinski, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Antropos, 1993.

Tolchinski, L. *Escribir y leer a través del curriculum*, Barcelona, ICE- Horsori, 2001.

Xtec (Xarxa Telemàtica Educativa de catalunya).

<http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf>

<http://www.xtec.cat/~averges3/primer/formules.htm> [Fecha de consulta: 25/03/2014].

Zayas, F. “Cap a una gramàtica pedagògica”, *Articles*, 33, 2004, págs. 9-26.

La reflexión metalingüística de los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional

The metalinguistic reflection of students in 4th grade Secondary School, 2nd of Bachillerato and 3rd year Degree in Hispanic Studies that involve the change of the sentence order

Raquel Badía Iborra

Universitat de València

baira@alumni.uv.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo presenta los datos de una investigación en la que se pretende estudiar cómo los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos realizan reflexiones metalingüísticas al verse obligados a explicar las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional (SVO) en español. Todos estos datos son extraídos a través de una prueba escrita realizada a dos parejas de alumnos de cada curso, un cuestionario en el que deben responder a una serie de preguntas sobre diez pares de enunciados. Posteriormente, se les realiza una entrevista semiestructurada.

Palabras clave: reflexión; metalingüística; pragmática; orden oracional; enunciados.

Abstract: This article shows research results showing how students of 4th year Secondary, 2nd year Bachillerato and 3rd year Hispanic Studies students carry out metalinguistics reflections when they have to explain the pragmatic differences in meaning due to the sentence order (SVO) change in Spanish. All these results are extracted through a written test performed by two pairs of students in each level, a questionnaire where they have to answer different questions about ten pairs of statements. Later, a semi-structured interview is performed to students.

Key words: reflection; metalinguistic; pragmatic; change of the sentence order; statements.

1.- Introducción

El objetivo de la presente investigación es estudiar cómo los alumnos de diferentes niveles educativos (4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos) perciben y explican las diferencias de significado pragmático en el orden oracional en español, y lo que implica la alteración de dicho orden. Hemos elegido estos tres cursos porque tienen un nivel de instrucción en Pragmática muy diferente.

Durante el transcurso de una observación realizada en las aulas de Secundaria Obligatoria (curso 2011-2012) se evidenció la dificultad que los alumnos tienen a la hora de trabajar cualquier elemento lingüístico, especialmente, todo aquello que está referido a la sintaxis. Así pues, en esta investigación pretendemos estudiar cómo la enseñanza de la Pragmática, como parte de los contenidos lingüísticos, redonda en explicaciones más efectivas por parte de los alumnos y sobre todo en el recurso al contexto para poder justificar las diferencias que la alteración del orden oracional en español provoca.

El objeto de estudio de nuestra investigación es observar qué tipo de reflexiones metalingüísticas referentes, en este caso, al orden oracional, hacen los alumnos y lo que es más importante, cómo las realizan. Además, comprobamos si el nivel de instrucción en Pragmática incide o no en sus reflexiones y si son capaces de explicar los cambios que ocasiona el orden oracional en español.

Para estudiar estas cuestiones partimos de una prueba realizada a dos parejas de estudiantes de cada curso. En la prueba, se presentan diez pares de enunciados con orden sintáctico diferente, como por ejemplo *Yo dije eso ayer/ Eso dije yo ayer*. Nuestra hipótesis de partida es que la alteración de la estructura oracional tradicional, sujeto-verbo-objeto (SVO), permite que los alumnos aprecien una serie de diferencias que no todos podrán explicar ya que carecen de instrucción en Pragmática (a excepción de los alumnos de 3º de Estudios Hispánicos). Los resultados de la prueba se han contrastado con los datos de una entrevista semiestructurada realizada a una pareja de estudiantes de cada curso.

En último término, con este trabajo pretendemos contribuir a la mejora de la enseñanza de los aspectos oracionales relacionados con el orden de palabras, poniendo de manifiesto la importancia de la perspectiva pragmática.

2.- Algunas cuestiones previas

2.1.- La actividad metalingüística y sus representaciones por parte del alumnado

En este trabajo, nos centramos en la actividad metalingüística que realizan los alumnos cuando perciben las diferencias de significado pragmático como consecuencia de la alteración del tradicional orden sintáctico (SVO). Podemos definir la reflexión metalingüística como el proceso de deliberación que realizan los estudiantes, de manera consciente o inconsciente, sobre la forma y estructura del lenguaje (*cf.* CAMPS 2000, entre otros trabajos). Es evidente que la actividad metalingüística es constante dentro del proceso de aprendizaje de las lenguas, pero esta reflexión sobre el lenguaje puede suceder de diferentes maneras: a través del propio profesor, que es el que aporta la información, o mediante una intervención que permita que el alumno sea el que realice ese proceso de deliberación. Así pues, la reflexión metalingüística debe ser una herramienta de aprendizaje para el alumno.

En nuestra investigación, para que los alumnos hagan emerger su conocimiento metalingüístico, utilizaremos tanto pruebas orales como escritas, de esa manera activamos un reto cognitivo para ellos ya que las necesidades de comunicación implican que la lengua sea el objeto de estudio.

2.2.- El orden oracional en español

La denominada “gramática tradicional” ha mantenido una postura concreta en torno al orden oracional del español, pues parte de la idea de que existe una estructura natural de orden oracional, la estructura Sujeto-Verbo-Objeto. Así nos muestra PADILLA (2001: 24) esta visión: “el español sigue un esquema básico en el que al sujeto se agregan verbo y objetos. Dicho esquema (SVO) sirve para establecer una base a partir de la cual analizar oraciones”. Por consiguiente, este criterio no parte de un punto de vista pragmático, pues por el contrario, se trata de una perspectiva esencialmente gramatical. Esta idea se ve reflejada, por ejemplo, en MARCOS, SATORRE y VIEJO (2007: 361), quienes apuntan que “[...] el orden SVO con frecuencia se ve alterado por condicionamientos gramaticales, pragmáticos o simplemente estilísticos”. PADILLA (2001: 27) también añade que BELLO (1847) en “su estudio pretende recoger de manera particular la elegancia y el buen hacer literario y el orden natural se concibe como un medio de trabajo reservado a la gramática.” Es decir, toda alteración del orden quedaría relegada a otro ámbito que no fuese el gramatical. Por consiguiente, la estructura oracional SVO funcionaría estrictamente como modelo de análisis gramatical, lo cual facilitaría una visión general de la lengua, pero sin embargo, consideraría antinatural o secundaria toda aquella estructura que distara del orden SVO.

No obstante, también encontramos otras perspectivas que no hablan de orden natural, sino de funciones informativas. Este es el caso de GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997: 29), pues opina que “carece de sentido decir que el español es una lengua SVO,

porque el orden no depende, en general, de las funciones sintácticas ni de las semánticas, sino de las funciones informativas”. Esta misma postura es apoyada por la *Gramática Descriptiva* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999). En esta obra, ZUBIZARRETA (1999: 4217) opina que “algunas nociones de la gramática del discurso son relevantes a la hora de describir ciertos órdenes de palabras en el nivel de la cláusula. Estas nociones son las de «tema» (vs. «comentario») y «foco» (vs. «presuposición»)”.

Lo que Zubizarreta explica es que dentro de las funciones informativas encontramos dos aspectos muy importantes²⁴ que no debemos pasar por alto si hablamos del orden oracional; estos son los que tradicionalmente conocemos como *tema* y *rema*. El tema siempre ha sido considerado como la información que, con frecuencia, el hablante antepone como centro de interés. Es aquello que aparece como lo dado, como representación mental inicial. Por lo que respecta al rema, suele aparecer en un segundo momento como el elemento nuevo referido al tema.

No obstante, no debemos olvidar que, a pesar de que habitualmente la información temática se encuentra en posición inicial y la remática tiende a aparecer en posición final del enunciado, el contexto es estrictamente necesario a la hora de interpretar esas informaciones, pues tanto emisor como receptor deben ser conocedores de la información temática que se aporta. Para apoyar esta idea, veamos el siguiente ejemplo:

Así, el sujeto de la oración *Las angiospermas tienen los carpelos en forma de ovarios* será temático si esa expresión se usa en una clase de Biología sobre las angiospermas, pero esa misma oración puede usarse sin haber hecho antes ninguna mención a dicha clase de plantas, y en tal caso, toda ella –y no solo su sujeto– podría constituir información nueva. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 2966).

Como sabemos, la alteración del orden oracional en español viene dada por las funciones informativas, es decir, el hablante focaliza unos elementos del enunciado para que el receptor los perciba como importantes. De esta manera, la intención no es la misma si decimos *Ayer colgaron los alumnos de la primaria la bandera en el mástil* que si decimos *Ayer colgaron la bandera en el mástil los alumnos de primaria*. (ZUBIZARRETA, 1999: 4235).

Consecuentemente, parece que el orden oracional en español sea completamente aleatorio y que solamente responda al interés psicológico del hablante,

²⁴ Es evidente que las funciones informativas se componen de otros aspectos también esenciales para explicar los diferentes órdenes oracionales, por ejemplo, el concepto de *tópico* o *foco*, o la explicación de las *dislocaciones a la izquierda*; no obstante, a pesar de que sean nociones que tengamos en cuenta, no son tratadas en el trabajo a causa de la limitación de espacio.

por lo que este puede alterarlo a su antojo. Pues bien, el español goza de un orden sintáctico libre, pero dentro de unas normas, ya que no se pueden realizar todas las alteraciones que el emisor pretenda sin incurrir en errores gramaticales. Veamos lo que opina al respecto GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997):

El denominado orden libre de la lengua española solo se puede defender desde una perspectiva representativa, pero no desde el punto de vista informativo. Los ejemplos citados hablan de lo mismo pero no informan de lo mismo. [...] *Soporte y aporte* son dos funciones informativas combinatorias, de carácter sintagmático, que se superponen a la *organización representativa*. Las secuencias *El Guernica lo pintó Picasso en 1937*, *Picasso en 1937 pintó el Guernica* y *En 1937 el Guernica lo pintó Picasso* tienen la misma organización en funciones sintácticas y semánticas, pero difieren en su organización informativa, es decir, en la manera de disponer los contenidos de acuerdo con lo que el destinatario “necesita” saber (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1997: 22).

Para concluir con este apartado, añadiremos otra afirmación que nos ayudará a entender mejor la naturaleza del orden oracional en español, y es que se trata de una lengua *pro-drop*, es decir, podemos omitir el sujeto ya que el receptor es capaz de inferirlo a través del contexto, en gran medida gracias a las desinencias de la flexión verbal.

2.3.- Pragmática y metapragmática. Su importancia en la enseñanza de lenguas

Para poder explicar el orden oracional en español, debemos remitir al nivel pragmático de la lengua. La Pragmática es una disciplina lingüística que estudia la situación o el contexto en el cual está teniendo lugar la comunicación. Además, según PORTOLÉS (2007: 22) “la pragmática atendería a aquella parte del significado que percibe el oyente una vez extraído lo propiamente semántico”.

Lo más importante de la Pragmática es que estudia la percepción del hablante como sujeto principal de la conversación, por consiguiente, la Pragmática nos ayuda a observar al hablante y a saber qué opina:

[...] es preciso volverse al usuario y observar sistemáticamente qué hace con el lenguaje. Somos nosotros los que nos comunicamos, no nuestros mensajes, y por eso puede decirse que la pragmática trata de nosotros, los hablantes. [...] A “¿Qué es pragmática?” Podría contestarse también “Pragmática eres tú” (REYES, 2011: 8).

En los párrafos anteriores nos referíamos a la actividad metalingüística que los hablantes de una lengua, y luego más concretamente los estudiantes, realizaban frente a los retos lingüísticos que el docente puede proporcionar. No obstante, ahora debemos

añadir un nuevo término que nos ayude a entender cómo los hablantes comprenden las reflexiones lingüístico-pragmáticas. De ello se encarga la metapragmática:

Quienes utilizamos una lengua tenemos unos conocimientos metapragmáticos más o menos conscientes que nos permiten elegir las formulaciones lingüísticas que consideramos más oportunas en cada momento y, por tanto, cada formulación tiene como consecuencia una reflexión sobre el propio lenguaje (PORTOLÉS, 2007: 37).

Por lo que respecta al estudio del orden oracional en castellano y las diferencias semántico-pragmáticas que este implica, podemos decir que es un aspecto muy trabajado sobre todo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) ya que las múltiples alteraciones de la estructura oracional tradicional (SVO) suponen una gran dificultad para los estudiantes extranjeros. De ahí que la mayor parte de los trabajos relacionados con la reflexión metalingüística, más concretamente con la producida por la alteración del orden sintáctico tradicional, estén orientados a la enseñanza del español como lengua extranjera (PASTOR, 2004; GARCÍA MATA, 2005; GONZÁLEZ SALINAS, 2005), no materna. Así pues, en nuestra investigación partimos de un enfoque ya existente, pero nuestra aportación será estudiar las interpretaciones de significado pragmático que los hablantes de español como lengua materna producen como consecuencia de las alteraciones del orden de palabras en enunciados comunes y analizar la reflexión metalingüística que realizan los estudiantes al explicar cada caso.

2.4.- La reflexión metalingüística de los alumnos

Como ya hemos mencionado anteriormente, la mayor parte de los estudios relacionados con el orden oracional en español y la Pragmática están orientados hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, por tanto, prácticamente no hay estudios que traten este tema sobre hablantes nativos de español. Así pues, podemos decir que esta investigación es novedosa en cuanto al tema en cuestión.

No obstante, por lo que respecta a la estructura de la investigación, hallamos múltiples antecedentes sobre los que establecer una base. Uno de los principales estudios en el que nos inspiramos es en el trabajo realizado por DURÁN (2008), pues esta autora también estudia las reflexiones metalingüísticas producidas por alumnos de 4º de ESO, pero, en este caso, sobre el verbo. De similar calibre son las investigaciones de NOTARIO (2001) y de MACIÀ (2007).

En general, todos estos trabajos muestran las dificultades que tienen los alumnos a la hora de interpretar diferentes aspectos relacionados con la gramática. Así pues, la gran mayoría de estas investigaciones constata que los alumnos saben

reconocer y tienen conciencia de diferentes nociones gramaticales, pero siempre revelan dificultades a la hora de expresar su conocimiento metalingüístico de forma explícita.

3.- Hipótesis y objetivos de la investigación

Esta investigación tiene como punto de partida la siguiente hipótesis: por su conocimiento implícito como hablantes de español, todos los alumnos, ya sean de 4º de ESO, 2º de Bachillerato o 3º de Grado en Estudios Hispánicos comprenden las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional; sin embargo, no todos son capaces de explicarlas dado que la instrucción en cuestiones pragmáticas no forma parte de los contenidos gramaticales de enseñanza, salvo para los estudiantes universitarios de especialidad, como son en este caso, los alumnos de 3º de Grado en Estudios Hispánicos.

Una vez plantada la hipótesis, formulamos el objetivo general de nuestro trabajo:

- Investigar cómo los alumnos de los distintos niveles educativos realizan reflexiones metalingüísticas al verse obligados a explicar los cambios de orden de palabras en un enunciado.

A continuación, desglosamos este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cómo utilizan los alumnos el metalenguaje.
- Comprobar si el nivel de instrucción en Pragmática incide en la reflexión de los alumnos de los tres cursos y en qué medida esto facilita la comprensión y la explicación de los cambios de orden en la oración.
- Analizar qué tipo de criterio (morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y/o sintáctico-pragmático) utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas.
- Analizar si los alumnos observan diferencias de significado pragmático o no entre los enunciados y cómo justifican ambas posibilidades.
- Analizar cómo la naturaleza de determinados enunciados condiciona a los alumnos a la hora de apreciar las diferencias de significado pragmático.

4.- Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seguido un proceso metodológico propio de los planteamientos cualitativos de investigación educativa.

Hablando sobre los participantes, diremos que en el caso de los alumnos de Secundaria y Bachillerato, se trata de estudiantes del IES La Hoya de Buñol, mientras que los de 3º de Grado en Estudios Hispánicos son alumnos de la Universitat de València.

La elección de estos cursos no fue arbitraria. Primeramente, elegimos a 4º de ESO porque es en este nivel donde los alumnos poseen más conocimiento gramatical, formado a lo largo de toda su etapa escolar, por lo que pueden tener más facilidades a la hora de hacer las reflexiones metalingüísticas al menos con criterios de carácter sintáctico y morfológico, ya que su formación en Pragmática es prácticamente nula.

Por lo que respecta a 2º de Bachillerato, debemos decir que sí parten de una pequeña base de instrucción en Pragmática aunque sea básica, pues están realizando comentario crítico de textos periodísticos de opinión, donde hay múltiples referencias pragmáticas a las que deben atender, como por ejemplo, los elementos de referencia exofórica (deixis social, temporal y personal...) y endofórica (anáforas, catáforas...).

Y por último, completan nuestra muestra los estudiantes de 3º de Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de València. Elegimos este nivel porque es donde se cursa la asignatura de Pragmática.

Para la elaboración de la prueba recurrimos a diferentes gramáticas de la Real Academia Española, como por ejemplo la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), entre otras, además de a la obra de Gutiérrez Ordóñez, *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (1997). De todas estas obras, extrajimos diez pares de enunciados con los siguientes requisitos:

1. Contraste producido por la posición que los pronombres ocupan: *Yo dije eso ayer / eso dije yo ayer.*
2. Enunciados que contienen las mismas palabras y nos hablan del mismo suceso, pero expresan, a la vez, informaciones diferentes. La información remática en cada uno de los ejemplos es diferente: *En 1945 terminó la Segunda Guerra Mundial / La Segunda Guerra Mundial terminó en 1945.*
3. Excepción de la posición final del rema en español gracias a la contraposición activa vs pasiva: *Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria / La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes.*
4. Hipérbaton literario. Muestra opciones sintácticas rara vez presentes en la lengua común. Se trata de una perífrasis cortada por los complementos del verbo auxiliado: *Volverán las oscuras golondrinas / en tu balcón sus nidos a colgar; Las oscuras golondrinas volverán a colgar sus nidos en tu balcón.*
5. Tópico inicial concatenado que raramente aparece fuera de la lengua conversacional. Tópico doble: *Mi abuela, el arroz lo hacía siempre muy caldoso / Mi abuela hacía el arroz siempre muy caldoso.*

6. El tópico constituye el segmento exclamativo al que sigue una oración no exclamativa: *¡Más tiempo! Mucho me temo que no tenemos / Me temo que no tenemos mucho más tiempo.*
7. La referencia anafórica a un tópico que incorpora las marcas de su función oracional no siempre es obligatoria: *Tu padre, me acuerdo de él muchas veces / De tu padre, me acuerdo muchas veces.*
8. Construcciones con sintagmas interrogativos múltiples con el acento nuclear sobre el objeto: *¿Quién puso qué cosa sobre la mesa? / ¿Quién puso sobre la mesa qué cosa?*
9. Foco antepuesto situado en la periferia izquierda de la cláusula subordinada: *Me aseguran que fueron manzanas lo que dijo María que compró Pedro / Me aseguran que María dijo que Pedro compró manzanas.*
10. Alteración del orden sintáctico en dos oraciones con idénticos componentes: *Hasta aquí hemos llegado / Hemos llegado hasta aquí.*

El hecho de haber elegido estos enunciados y no otros es porque a través de estos pares se puede recuperar con facilidad la información que aporta el discurso en el que debe situarse cada par.

A continuación, formulamos las preguntas que van a aparecer en cada par de enunciados. Son las siguientes: *¿Ambos son posibles? ¿En qué contexto se pueden escuchar? ¿Observáis cambios de significado? ¿Cuáles? ¿A qué creéis que se deben?*

Para poder llevar a cabo la prueba, fueron elegidas dos parejas de cada curso, siempre intentando combinar ambos sexos. En los dos primeros (4º de ESO y 2º de Bachillerato) fue necesaria la ayuda de dos profesores del centro que participaron activamente en la selección de alumnos. Por tanto, la principal premisa de la selección fue que los estudiantes tuviesen diferentes niveles de aptitud, pero que las parejas que trabajasen juntas tuviesen más o menos el mismo, de esta manera llevarían a cabo la discusión argumentada de la forma más homogénea posible.

Comenzamos la investigación realizando el cuestionario. Los estudiantes respondieron a las preguntas de los enunciados por parejas, debatiendo entre ellos y llegando a un acuerdo para plasmar por escrito el resultado acordado por ambos. Toda esta deliberación realizada por los alumnos quedó registrada en audio, de esta manera apreciamos todo el proceso de reflexión y argumentación que llevó a los participantes hasta la conclusión plasmada en el cuestionario.

La siguiente prueba efectuada es la entrevista semiestructurada que se realiza a una pareja de cada curso. Esta se elabora a través de un eje de preguntas establecido para todos los cursos, aunque algunas de ellas se adaptaron a cada pareja de acuerdo con las respuestas dadas en el cuestionario. Es un modelo más abierto que permite una mayor interacción entre entrevistador y entrevistado. De nuevo, grabamos las entrevistas en audio para transcribirlas posteriormente y extraer más datos.

5.- Resultados y discusión

5.1.- Análisis de los datos

Para efectuar el análisis de los datos, en primer lugar, elaboramos 10 tablas, cada una correspondiente a un par de enunciados. Todas ellas están divididas en los tres cursos participantes, y sobre todo, en dos apartados que diferencian la información extraída de las respuestas aportadas en el cuestionario de forma escrita y la información sacada de la grabación de audio.

En cuanto a los criterios de clasificación²⁵, se dividen en semántico-pragmáticos, sintácticos, morfológicos y sintáctico-pragmáticos. Esta categorización no fue arbitraria, pues para llegar hasta ella nos basamos en palabras clave y deducciones aportadas por los alumnos:

- Criterio semántico-pragmático: uso del término “contexto” y creación de ejemplos de situaciones comunicativas inventadas para poder contextualizar los enunciados.
- Criterio sintáctico-pragmático: uso de términos que aluden al énfasis o a la importancia que tiene una parte del enunciado como “remarca”, “protagonismo”... Referencias al orden oracional o a la “estructura”.
- Criterio morfológico: referencia a categorías gramaticales o formas verbales.
- Criterio sintáctico: uso de terminología sintáctica, como “sujeto” o “complemento directo”.

Por último, llevamos a cabo las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas mediante los criterios del grupo Val.Es.Co.²⁶

5.2.- Discusión

Como hemos comentado anteriormente, la clasificación de los resultados está estructurada por enunciados, por lo que estas conclusiones tienen la misma disposición.

²⁵ Para facilitar lectura de los criterios, hemos otorgado diferentes colores a las reflexiones realizadas por los alumnos, ya sea el rojo para el semántico-pragmático, el azul para el sintáctico-pragmático, el verde para el morfológico y el morado para el sintáctico. Además, hemos subrayado las reflexiones que partían de un metalenguaje específico.

³ Valencia Español Coloquial, dirigido por Antoni Briz desde el departamento de Filología Española de la Universitat de València.

5.2.1.- Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria/ La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes

PREGUNTAS	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO
1. ¿Ambos son posibles?	Sí/Sí		Sí/Sí/Sí		Sí/Sí	
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: "La a) es como más coloquial y la b) como más formal" 4ºESO2: "La 1ª opción aparecería en un contexto escrito y la 2ª en un contexto oral"	4ºESO1: "La a) es como más coloquial y la b) está utilizada en un ámbito periodístico, por ejemplo, más culto, que se puede usar en algo más formal o para informar"	2ºBACHI: "Ambas pueden ser escuchadas en un contexto de telediarario haciendo referencia a algo pasado. Al estar en pasado también pueden aparecer en un libro de historia". 2ºBACH3: "Dando una explicación, una noticia"	2ºBACHI: "3b es más típico de titular de periódico y a) de telediarario. Además, en a) puede haber una contraposición y continuar hablando, como que la van a volver a cambiar"	EHI: "En unos informativos o en la prensa" EHI: "Medios de comunicación"	EHI: "Me suena exactamente igual porque nadie habla en pasiva, no es normal" EHI: "3b) es muchísimo más estándar, la pasiva es más habitual en la prensa"
3. ¿Observáis cambios de significado?	No/ Sí	4ºESO1: "Significar significa lo mismo, lo único es que cambia donde lo usas"	El significado es el mismo, sin embargo, hay matices/ Sí/ Sí	2ºBACH3: "No hay cambios, pero..."	No/ Sí	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: "pero se utiliza en distintas situaciones"		2ºBACHI: "En la b) es como una explicación" 2ºBACH2: "La primera está en activa y la segunda está en pasiva" 2ºBACH3: "En el primero se le da más importancia a los diputados y en el segundo a la ley de reforma"	2ºBACHI: "En la 3b es como si estuvieran explicando todas las reformas de un periodo, es como Azafra y las reformas. En la 2ª se le da importancia a la reforma dicha mientras que en la primera se resaltan las acciones por tales diputados"	EHI: "3a) concede protagonismo a los diputados y en 3b lo importante es la ley aprobada"	EHI: A: "Yo creo que sí porque la pasiva modifica el significado. La segunda la veo como más tajante" B: "Yo no veo cambio de significado, veo un matiz diferente"
5. ¿A qué creéis que se deban?	4ºESO1: "A como está escrito el orden de las palabras" 4ºESO2: "Cambia la forma del verbo"	4ºESO1: "A cómo está formulada la frase"	2ºBACHI: "a) está en forma activa mientras que b) en forma pasiva" 2ºBACH2: "La acción en activa es más cercana y la pasiva parece como más lejana" 2ºBACH3: "Depende de lo que se esté hablando"	2ºBACHI: "En la sintaxis normal el sujeto aparece al principio; en todas las frases el sujeto es siempre el que se resalta. También al estar en pasiva parece que sea como más antiguo"	EHI: "A la forma proposicional, una es activa y otra pasiva" EHI: "Uso de la pasiva"	

Tabla 1

Como se observa en la Tabla 1, al reflexionar sobre el primer par de enunciados, los alumnos ofrecen diferentes referencias a su posible contexto de producción. La mayor parte de las parejas considera que la opción b) aparecería en un contexto formal; no obstante, 4ºESO2 cree que a) pertenece al registro formal, escrito, mientras que b) tiene un carácter más oral. Resulta muy llamativo que consideren que la oración pasiva sea más coloquial ya que el resto de participantes señala la pasiva como formal puesto que aparecería en un contexto periodístico. Este es el caso de la pareja 4ºESO1, que explica esta misma idea en el audio.

Por lo que respecta a Estudios Hispánicos, solo el audio recogido en las dos parejas nos revela que este curso considere que b) tiene un carácter más formal a causa de su forma pasiva, pero lo más remarcable de estas respuestas es que, en el audio de EH1, podemos observar una concepción errónea sobre esta voz, ya que considera que nadie habla en pasiva.

En cuanto a los cambios de significado, la pareja 4ºESO2 sí los percibe, pero no sabe cómo explicarlos. Sin embargo, 4ºESO1 dice que no hay cambios pero en el audio explica por qué cree que no hay, y es que considera que ambos enunciados significan lo mismo pero su diferencia está en que se utilizan en diferentes contextos.

Asimismo, en la justificación de dichos cambios, destacaremos la visión de 2ºBACH1. Este curso utiliza un criterio morfológico, aludiendo así a la forma activa y pasiva de los enunciados. Como contraste, podemos ver lo recogido en el audio; en este caso su reflexión pasa a ser sintáctico-pragmática: “En la sintaxis normal el sujeto aparece al principio; en todas las frases el sujeto es siempre el que se resalta. También al estar en pasiva parece que sea como más antiguo”. Para resolver a qué se referían con “sintaxis normal”, les preguntamos en la entrevista. Su respuesta fue que como sintaxis normal ellos entienden sujeto y predicado, términos básicos, “lo que sabe cualquier persona con un mínimo de educación”; por consiguiente, afirman que cuando se enseña sintaxis, se hace posicionando siempre el sujeto al principio de la oración y el predicado detrás, por lo que la primera vez que se ve otro orden, parece extraño.

Como podemos observar, partimos de nuevo de una concepción errónea, pues el orden SVO no es el único, ya que todavía es más frecuente (S)VO. No obstante, el problema no está en que estas sean las estructuras sintácticas más repetidas, sino en que parecen las únicas, pues los propios alumnos reconocen que la primera vez que ven este orden alterado les resulta extraño. Lo mismo les sucede con la pasiva, pues llegan a verla como “más antiguo”.

5.2.2.- ¿Quién puso qué cosa sobre la mesa / ¿Quién puso sobre la mesa qué cosa?

Nº 8	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	PREGUNTAS	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO
1. ¿Ambos son posibles?	Si/ Si		Si/ Si / Si	2ºBACH2: A: "Yo creo que no son ambas posibles, al menos la primera" B: "Pues yo creo que sí que son posibles"	Si/ Si	EH1: A: "Posibles son, pero a) no es muy normal" B: "A mi b) no me parece posible"
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: "En un contexto cotidiano. En una conversación normal"		2ºBACH1: "Ambas en una conversación espontánea" 2ºBACH2: "En cualquier contexto cotidiano" 2ºBACH3: "Cuando has visto algo en la mesa y lo preguntas"	2ºBACH1: "En la 1 es como que estás más lejos de la conversación y te interesas por el tema y en la 2 como que estás en la conversación, te has perdido y quieres volver a ella"	EH1: "Cuando alguien no ha escuchado bien un enunciado"	EH1: "En b) es que no lo has escuchado bien"
3. ¿Observáis cambios de significado?	Si/ No		Si/ No/ No	2ºBACH3: "Yo creo que sí que hay cambios de significado"	No/ Si	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: "En la a) es como que no te lo crees y en la b) es como que no lo has escuchado"		2ºBACH1: "Que en la primera se le da más importancia a la palabra "cosa" mientras que b) se le da más importancia a la mesa" 2ºBACH2: "No, solo cambios en el orden de la frase"	2ºBACH2: "Solo cambios en el orden de la frase" 2ºBACH3: "En la primera es como que él sabe qué cosa es, pero en la segunda no sabe qué cosa es ni quién lo puso"	EH1: "pero en el primero se le da más importancia al sujeto y en el segundo al objeto" EH2: "8a) búsqueda del objeto directo"	
5. ¿A qué creéis que se deben?	4ºESO1: "En el orden de «qué cosas»"	4ºESO1: "Al orden de las palabras"	2ºBACH1: "Se debe a lo que nombramos primero en el caso a) «cosas» mientras que en el b) es mesa"	2ºBACH1: "Al orden"	EH1: "Al orden de las palabras" EH2: "De dónde se cologa «qué cosas»"	

Tabla 2

En la Tabla 2 se observa que todos los alumnos consideran que ambos enunciados son posibles, pero en el audio vemos muchas reticencias al respecto, probablemente debidas a la utilización de sustantivos con carácter neutro como "cosa" y pronombres relativos como "quién". La respuesta más significativa es la que plantea 2ºBACH2. Para uno de los miembros de la pareja, ninguno de los dos enunciados es posible. Como pudimos observar posteriormente en la entrevista, ninguno de los dos enunciados tiene sentido para él. Su compañera, además, intenta sustituir "algo" por la palabra "manzana", pero sigue sin aceptar los enunciados como reales. Además, él mismo reconoce en la entrevista que es el "qué cosa" lo que le impide aceptar el enunciado. Algo similar ocurre para EH1, pero en este caso sí aceptan los enunciados como posibles.

Por lo que respecta al resto de los participantes, todos aceptan que los enunciados son posibles y además los contextualizan en una situación comunicativa cotidiana y espontánea. Las respuestas más destacables son las producidas por 2ºBACH1 y EH1. Ambas parejas hablan de que los enunciados se producen cuando no se ha escuchado bien algo. EH1 considera que ambos son emitidos por esa causa, pero 2ºBACH1 añade que “en la uno es como que estás más lejos de la conversación y te interesas por el tema y en la dos como que estás en la conversación, te has perdido y quieres volver a ella”. 4ºESO1 también percibe algo similar, matiza que en la a) parece que el emisor se sorprende y por eso emite el enunciado, mientras que la b) “es como que no lo has escuchado”. Así pues, la apreciación de dos matices diferentes en cada uno de los enunciados nos muestra la importancia de la Pragmática y el estudio del contexto con respecto al orden oracional.

5.2.3.- *Hasta aquí hemos llegado/ Hemos llegado hasta aquí*

Nº 10 PREGUNTAS	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO
1. ¿Ambos son posibles?	Sí/ Sí		Sí/ Sí/ Sí		Sí/ Sí	
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: “En la a) que estás en un contexto de enfado y en la b) en un contexto normal” 4ºESO2: “La 1ª en un contexto de enfado, la 2ª es una afirmación”	4ºESO1: “En un contexto cotidiano, normal, aunque en la a) es como si estás enfadado”	2ºBACH1: “a) se puede escuchar en una pelea. b) se refiere a un lugar físico” 2ºBACH2: “Diferentes. Por ejemplo un enfado y termina la relación. La segunda te pone un límite” 2ºBACH3: “La primera puede ser una discusión y la segunda contando dónde has ido”	2ºBACH1: “En la primera, como cuando tú discutes con tu novio, mientras que en la segunda es un lugar”	EH1: “En una discusión o cuando estamos en clase y alguien nos pregunta hasta dónde hemos leído” EH2: “10a) contexto más coloquial que 10b)”	EH1: “La segunda por ejemplo te has ido de viaje y se te ha agotado la gasolina”
3. ¿Observáis cambios de significado?	Sí/ Sí		Sí/ Sí/ Sí	2ºBACH1: A: “Significan lo mismo pero tú en la primera la has asociado a una relación” E: “es que es según el tono”	Sí/ Sí	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: “En la a) que no toleras más y en la b) que lo estás diciendo normal” 4ºESO2: “En la 1ª estás enfadado y la 2ª es una afirmación normal”		2ºBACH1: “Que a) quiere marcar una ruptura mientras en b) es algo que se observa y continuar en otro momento” 2ºBACH2: “La primera es abstracto (el significado) y la segunda es concreto, real” 2ºBACH3: “La primera como que no se puede sobrepasar algo y la segunda algo que podrías hacer más, pero es lo que has hecho”	2ºBACH1: “Esto es como matemáticas, 2+1 que 1+2, es lo mismo pero nuestro cerebro relaciona más la primera con una cosa que con otra”	EH1: “En el primero está acabando la relación con una persona y en el segundo hace referencia a un punto concreto que se retomará” EH2: “10 b) aquí parece más físico”	EH2: “La primera es un corte de relación, discusión... y la segunda es un lugar físico. En ambas supone un final”
5. ¿A qué creéis que se deben?	4ºESO1: “A la forma que está escrito” 4ºESO2: “El cambio de orden de las palabras”	4ºESO2: “El cambio de orden te lleva a saber que estás enfadado”	2ºBACH1: “A poner en primer lugar el “hasta aquí”” 2ºBACH2: “Las mismas palabras, con su orden altera el significado” 2ºBACH3: “La estructura”		EH1: “Al orden de palabras” EH2: “Orden sintáctico y la focalización del adverbio de foco en 10a)”	EH1: “Se deben al orden, depende de dónde esté el complemento”

Tabla 3

En la Tabla 3 se observa que los alumnos ofrecen una respuesta unánime a la cuestión del cambio de significado. Para los de 4º de ESO los cambios de significado radican en que en a) ya no se tolera más la situación mientras que b) es un enunciado “normal”. En 2º de Bachillerato las explicaciones son diferentes: para 2ºBACH3 "La primera como que no se puede sobrepasar algo y la segunda algo que podrías hacer más, pero es lo que has hecho"; la reflexión más llamativa es la de 2ºBACH2, pues considera que a) es abstracta y b) es concreta o real. Con esto, los participantes quieren referirse a que el significado de b) se relaciona con un contexto físico mientras que a) es abstracto porque está asociada a una discusión. EH1, por su parte, utiliza un ejemplo y explica que “La primera es un corte de relación, discusión... y la segunda es un lugar físico. En ambas supone un final”; algo similar a lo que opina EH2, aunque de manera más escueta, pues solamente comenta que b) parece referirse a algo más físico.

En 2ºBACH1 la respuesta es similar a las anteriores; no obstante, la reflexión más destacable es la que podemos escuchar en el audio, pues uno de los componentes de la pareja considera que ambos enunciados significan lo mismo pero que lo único que cambia es el tono, así pues, afirma que “Esto es como matemáticas, $2+1$ que $1+2$, es lo mismo pero nuestro cerebro relaciona más la primera con una cosa que con otra”. Para saber si al final del cuestionario tienen la misma opinión, les preguntamos en la entrevista si todavía consideraban que el orden de los componentes del enunciado no alteraba el significado del mismo, a lo que respondieron que después de realizar la prueba, se habían dado cuenta de que el orden era muy importante, pero que siempre necesitaban un contexto para poder comprender las diferencias de significado que produce la alteración del orden oracional.

6.- Conclusiones

Una vez se han examinado con detenimiento los datos cruzados entre el cuestionario, la grabación en audio y las entrevistas, podemos extraer una serie de conclusiones que nos llevarán a verificar nuestros objetivos y corroborarán si nuestra hipótesis es correcta.

El primero de los objetivos era analizar cómo utilizan los alumnos el metalenguaje. Si observamos el curso de 4º de ESO tras el análisis de los datos extraídos de las tablas, podemos ver cómo en este curso prácticamente no se utiliza un metalenguaje específico. De hecho, hay momentos en los que los alumnos no saben cómo explicar las diferencias entre un enunciado y otro. En la Tabla 1 (*Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria/ La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes*) observamos que, por ejemplo, 4ºESO2 no responde a cuáles son los cambios de significado. Esto se debe a que, con frecuencia, no aprecian cambios o, simplemente, a que no tienen los suficientes conocimientos gramaticales para poderlos expresar de manera explícita. Por consiguiente, muy pocas veces explican las diferencias a través de un léxico específico.

En 2º de Bachillerato sí se comienza a utilizar un léxico más específico, aunque no propio de la Pragmática, haciendo alusión a funciones sintácticas, morfología verbal y figuras retóricas. No obstante, la principal diferencia entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato es que este último curso sí que intenta responder de la manera más completa posible a las preguntas del cuestionario, por lo que hace una mayor reflexión metalingüística. Sin embargo, debemos añadir que un mismo curso no produce el mismo tipo de reflexiones, pues 2ºBACH1 en los enunciados de la Tabla 1 se atreve incluso a teorizar sobre la “sintaxis normal”.

Por su parte, los alumnos de Estudios Hispánicos sí que utilizan léxico mucho más específico, propio de la Pragmática. Esto se puede observar en la gran mayoría de las reflexiones aportadas, como por ejemplo: “focaliza el adverbio de foco” (Tabla 3).

Nuestro segundo objetivo específico era comprobar si el nivel de instrucción en Pragmática incide en la reflexión de los alumnos de los tres cursos y en qué medida esto facilita la comprensión y la explicación de los cambios de orden en la oración. A través del análisis de los resultados hemos podido comprobar que la instrucción en Pragmática sí que influye en la reflexión de los alumnos, como se pone de manifiesto en el caso del grupo de Estudios Hispánicos.

Respecto al tercer objetivo específico, se ha analizado el tipo de criterio (morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y/o sintáctico-pragmático) que utilizan los alumnos en sus representaciones metalingüísticas. Podemos decir que, normalmente, cada pregunta es respondida con un criterio diferente. Los más utilizados son los semántico y sintáctico-pragmáticos. Veamos por ejemplo la pregunta nº2, *¿En qué contexto se pueden escuchar?* Es evidente, que, al referirse a un contexto, la mayor parte de las respuestas tienen un carácter semántico-pragmático. Por otro lado, en la pregunta *¿A qué creéis que se deben?* es donde más se utilizan reflexiones con criterios sintáctico-pragmáticos, pues suelen justificar que los cambios están ocasionados por la alteración del orden, aunque también utilizan criterios sintácticos o morfológicos.

Esta diversidad de criterios, sobre todo a la hora de responder a la misma pregunta, nos indica la multiplicidad de interpretaciones a las que están sometidos los cambios de significado, pues en algunos casos hemos podido observar que los componentes de una pareja consideran que un mismo enunciado tiene diferentes interpretaciones de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentre.

En el cuarto objetivo, buscábamos analizar si los alumnos observan diferencias de significado pragmático o no entre los enunciados y cómo justifican ambas posibilidades. La mayor parte de las parejas responde que sí hay cambios de significado y los justifica a través de diferentes criterios, pero sin embargo, nos encontramos con el hecho de que algunas parejas responden que no existen cambios de significado aunque sí justifican a qué son debidos. Este es el caso de EH1 que considera

que las diferencias que se producen entre un enunciado y otro son mínimas o que no son lo suficientemente significativas como para explicarlas, de modo que habla de matices, por lo que aunque no aprecie cambios abruptos, sí justifica las causas por las que se producen las pequeñas diferencias de significado.

Una de las formas de justificar las diferencias de significado es aludir al contexto en el que se encuentran los enunciados. No todos lo explican de igual modo, ya que algunos grupos se refieren directamente al tipo de contexto (de enfado, oral o coloquial), como vemos en la Tabla 2 (*¿Quién puso sobre la mesa qué cosa? / ¿Quién puso qué cosa sobre la mesa?*) donde 4ºESO1 y 2ºBACH2 hablan de un “contexto cotidiano”, mientras que otros se detienen a crear una situación más o menos real en la que se pudieran dar dichos enunciados. En estos últimos se ve una mayor influencia de la instrucción en Pragmática, pues solamente utilizan este mecanismo los alumnos universitarios y en algunos casos, los alumnos de 2º de Bachillerato.

En el último objetivo específico, se ha analizado cómo la naturaleza de determinados enunciados condiciona a los alumnos a la hora de apreciar las diferencias de significado pragmático. Un ejemplo de ello es el par de enunciados de la Tabla 3 (*Hasta aquí hemos llegado / Hemos llegado hasta aquí*). Todos los participantes sin excepción responden que sí que hay cambios de significado, cosa que los propios alumnos justifican, aunque de manera indirecta, gracias a que a) es un enunciado estrechamente ligado con el registro coloquial, y por consiguiente, todo el mundo lo ha dicho en algún momento y siempre en un mismo contexto. Además, en el audio grabado durante la reflexión de las diferentes parejas, podemos comprobar que siempre que leen el enunciado a) lo hacen con una entonación enfática, casi a modo de enfado.

Además de estos objetivos, durante la extracción de los datos hemos podido observar diferentes aspectos que resultan de interés para nuestra investigación:

- Concepciones lingüísticas erróneas o simplificadas, como por ejemplo, EH1 cuando afirma que “El hipérbaton solo se puede dar en literatura”.
- La importancia de la entrevista semiestructurada: nos ha permitido aclarar las reflexiones de los alumnos; además, a ellos les ha servido para interiorizar conceptos.

Una vez explicados los resultados en función de los objetivos, podemos decir que se comprueba nuestra hipótesis, pues hemos visto cómo todos los alumnos son capaces de percibir las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional de los enunciados dado que poseen un conocimiento implícito del español; no obstante, no todos ellos son capaces de explicar esas diferencias, pues la instrucción en Pragmática no es una parte explícita del currículo, a excepción del de los alumnos de Estudios Hispánicos.

Para concluir, podemos decir que este estudio nos puede ayudar como docentes a orientar la acción didáctica y sobre todo la transposición didáctica, pues

[...] tant les investigacions didàctiques com les opinions d'escriptors consagrats coincideixen en el fet que determinats sabers de la tradició gramatical, convertits en sabers escolars per excel·lència, manquen de rellevància en el desenvolupament de les capacitats de comprensió i expressió, i la seva utilitat formativa en els nivells bàsics d'ensenyament és discutible (RODRÍGUEZ GONZALO, 2000: 65).

También nos puede servir para demostrar cómo comprenden y explican los alumnos los conceptos puramente lingüísticos, a pesar de que se encuentren con obstáculos como el hecho de que, a excepción de los alumnos de Estudios Hispánicos, no tienen una sólida base en Pragmática. Además, nos revela la importancia de la instrucción en Pragmática en los cursos de Secundaria ya que tienen muchas dificultades a la hora de explicar las diferencias de significado.

7.- Referencias bibliográficas

Camps, A. “Aprender gramática”, en A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-118.

Durán, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*, Trabajo fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008. Publicación electrónica <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf> [Fecha de consulta: 11-3-2013].

García Mata, J. “Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes”, en *Actas del XV congreso de ASELE*. 2005. Publicación electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0296.pdf [Fecha de consulta: 12-2-2013].

González Salinas, A. “La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones”, *Lenguaje y textos*, 23, 2005, págs. 127-138.

Gutiérrez Ordóñez, S. *Tema, remas, focos, tópicos y comentarios* (2ª ed.), Madrid, Arco-Libros, 2007.

Macià, J. *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2007. Publicación electrónica <http://www.greal.cat/es/projecte/aproximaci%C3%B3-conceptualitzacions-gramaticals-dalumnes-de-secund%C3%A0ria-prop%C3%B2sit-de-classes-de-m> [Fecha de consulta: 21-2-2013].

Marcos, F.; Satorre, F. J.; Viejo, M. L. *Gramática española* (2ª ed.), Madrid, Síntesis, 2007.

Notario, G. “Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona Graó, 2001, págs. 181-193.

Padilla, X. A. *El orden de las palabras en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universitat de València, 2001. Publicación electrónica <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133254.pdf> [Fecha de consulta: 12 -2- 2013].

Pastor, S. “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”. *Actas del XV congreso de ASELE*, 2004. Publicación electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf [Fecha de consulta: 12-2-2013].

Portolés, J. *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis, 2007.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2), Madrid, Espasa Libros, 2009.

Reyes, G. *El abecé de la pragmática* (9ª ed.), Madrid, Arco libros, 2011.

Rodríguez Gonzalo, C. “Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula”, en A. Camps (Coord.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 64-76.

Zubizarreta, M. L. “Las funciones informativas: Tema y foco”, en I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol.3), Madrid, Espasa-Calpe, 1999, págs. 4215-4244.

Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología

Presenting grammar problems to students of Philology

M^a Amparo Martín Jiménez

Universitat de València
marjima2@alumni.uv.es

Recibido el 15 de enero de 2014
Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación en la que se pretende examinar la actividad metalingüística desarrollada por los alumnos de 2º curso de Filología, las nociones sobre sintaxis que poseen los estudiantes tras años de definiciones, análisis y ejercicios y las dificultades con las que se encuentran al realizar la tarea metalingüística planteada. Con esta finalidad, se les ha propuesto a los estudiantes una serie de problemas gramaticales que exigen una reflexión metalingüística para ser resueltos. Como objeto de observación y análisis se han tomado tanto pruebas escritas, cuestionarios, como orales, entrevistas.

Palabras clave: problema gramatical; sintaxis; conocimientos gramaticales; actividad metalingüística; reflexión metalingüística.

Abstract: The article presents the results of a research that aims to examine the metalinguistic activity of students in the 2nd year of Philology, the notions of syntax that students possess after years of definitions, analysis and exercises and the difficulties that found to perform metalinguistic task posed. To this end, it has been proposed to the students a number of grammatical problems requiring metalinguistic reflection to be solved. As the object of observation and analysis are taken written tests, quizzes, and oral interviews.

Key words: grammatical problem; syntax; grammatical knowledge; metalinguistic activity; metalinguistic reflection.

1.- Introducción

La gramática es una de las disciplinas a la que más tiempo se le ha dedicado en la enseñanza, en cambio muchos profesores afirman que cada curso han de empezar de nuevo con los contenidos gramaticales porque tienen la impresión de que a los alumnos se les han olvidado. Así que si queremos promover un aprendizaje útil, nos deberíamos preguntar qué aprenden y saben realmente los estudiantes sobre gramática (CAMPS, GUASCH, MILLAN & RIBAS, 2005: 33).

Numerosas investigaciones que se sitúan en esta línea (CAMPS *et al.*, 2001; NOTARIO, 2001; DURAN, 2010; MARTÍNEZ LÁINEZ, 2010; MARTÍN JIMÉNEZ, 2012, etc.) demuestran que los conocimientos gramaticales de los alumnos no están consolidados, que son un cúmulo de conceptos no relacionados, automatizados e intuitivos, provenientes de fuentes de conocimiento diferentes, que no se han sistematizado, ya que permanecen en un nivel implícito y que por tanto, no pueden ser útiles para la mejora del propio uso de la lengua. Este problema es debido a la forma mecánica e irreflexiva en la que los alumnos han aprendido la gramática y a la complejidad intrínseca de los conceptos gramaticales.

Por ello, se constata la necesidad de una didáctica de la gramática alternativa que salve las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al conceptualizar los contenidos gramaticales y que fomente la relación entre el uso y el conocimiento reflexivo de la lengua. En esta propuesta, el alumno debe tener un papel activo y el profesor ha de actuar de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco se sitúa nuestro trabajo de investigación²⁷, ya que pretendemos indagar sobre la forma en la que los alumnos de Filología construyen sus conocimientos gramaticales. Con esta finalidad, les hemos propuesto una serie de problemas gramaticales que exigen una reflexión metalingüística para ser resueltos. Como objeto de observación y análisis, tomaremos tanto pruebas escritas (cuestionarios) como orales (entrevistas).

Así pues, el objetivo de nuestro trabajo es examinar los procedimientos de reflexión gramatical que utilizan los alumnos de 2º de Filología al realizar la tarea metalingüística de resolver problemas sintácticos. Este objetivo general lo hemos concretado en tres más específicos:

²⁷ Esta investigación forma parte de nuestro Trabajo Final del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas, que fue dirigido por la Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo.

- Observar cuál es la representación de los alumnos sobre los contenidos sintácticos tratados en los problemas gramaticales propuestos.
- Detectar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al resolver los problemas de gramática planteados.
- Identificar qué estrategias utilizan los alumnos para reconocer las diferentes funciones sintácticas aparecidas en los problemas.

2.- Marco teórico

2.1.- La didáctica de la gramática

Tradicionalmente, la enseñanza de la gramática ha consistido en actividades de reconocimiento, análisis y definición de las formas gramaticales a partir de ejemplos de oraciones elaboradas a propósito. Los contenidos gramaticales impartidos se han basado sobre todo en la morfología y la sintaxis y se han referido a las palabras y a la oración, dejando de lado el texto y el discurso. Este planteamiento constituye un modelo transmisivo de enseñanza, donde los alumnos deben aplicar por sí mismos los conocimientos gramaticales a sus producciones lingüísticas, ya que se presupone que la ejercitación permite que los alumnos desarrollen la reflexión gramatical.

Esta orientación metodológica tradicional que, lamentablemente, todavía permanece en la mayor parte de las clases de lengua ha sido criticada por muchos profesores como GÓMEZ TORREGO (1986), FERNÁNDEZ (1987), BOSQUE (1995), FONTICH (2006), CAMPS & ZAYAS (2006), los cuales plantean la necesidad de un nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática que fomente la reflexión gramatical en el alumnado.

Entre los partidarios de esta nueva perspectiva se sitúa el grupo GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), que establece la necesidad de una gramática pedagógica (FONTICH, 2006; MILIAN & CAMPS, 2006; CAMPS & ZAYAS, 2006). Dicha gramática muestra la utilidad y el modo de uso de las formas lingüísticas y no únicamente sus descripciones. De esta forma, ha de relacionarse el uso y el conocimiento sistemático y reflexivo de la lengua. En esta metodología, el papel del alumno es activo, puesto que las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) plantean la enseñanza gramatical como un proceso de investigación protagonizado por los propios alumnos, que dialogan y colaboran entre ellos, mientras que el profesor se limita a guiar este proceso de adquisición de la lengua.

Dentro de la perspectiva de la didáctica que pretende fomentar la reflexión lingüística en el alumnado también se sitúa el aprendizaje basado en problemas, que es definido por BARELL (2007: 21) como “una manera de desafiar a los alumnos a

comprometerse a fondo en la búsqueda del conocimiento –buscar respuestas a sus propias preguntas y no sólo a las que les plantea un libro de texto o un docente”.

Así pues, un recurso didáctico que puede ser muy útil y que provoca la reflexión lingüística son los problemas gramaticales. Dichos problemas han sido utilizados por Ignacio Bosque en sus clases con estudiantes universitarios de Filología y han sido recopilados en varias obras (BOSQUE, 1980; BOSQUE, 1995). En este sentido, el término *problema* ha de entenderse como “ejercicio, prueba para ejercitarse en un determinado campo” (BOSQUE, 1980:16).

Uno de los objetivos que persigue BOSQUE (1995: 10) con el planteamiento de estos problemas es que los alumnos que accedan al segundo ciclo de Filología estén “preparados para comparar opciones, criticar unos análisis y defender otros, adquirir unidades nuevas y valorar la importancia de los argumentos que intervienen en los razonamientos y en las demostraciones propias o ajenas”.

Es decir, se trata de promover la argumentación, que resulta necesaria para que los alumnos lleguen a construir los conocimientos y desarrollen su capacidad de razonamiento. Según JIMÉNEZ ALEIXANDRE (2010: 17), “argumentar consiste en ser capaz de evaluar los enunciados en base a pruebas, reconocer que las conclusiones y los enunciados científicos deben estar justificados, es decir, sustentados en pruebas”.

Nuestro trabajo se sitúa en este marco porque considera la gramática como una actividad de reflexión desarrollada mediante una metodología basada en el diálogo, donde el alumno tiene un papel activo. Así pues, nuestra investigación pretende examinar los procedimientos de reflexión gramatical que utilizan los alumnos universitarios de Filología al realizar una tarea metalingüística consistente en la resolución de tres de los problemas gramaticales planteados por BOSQUE (1995). Para ello, los alumnos tendrán que aportar argumentos que justifiquen sus ideas sobre los contenidos sintácticos propuestos.

2.2.- La actividad metalingüística

La actividad metalingüística hace referencia al “conocimiento sobre la lengua y a la manifestación de este conocimiento” (MILIAN & CAMPS, 2006: 26). Dicho saber lingüístico es posible porque como decía Émile Benveniste (1974, en RODRÍGUEZ GONZALO, 2012: 92), los hablantes tenemos la facultad metalingüística de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla, al tiempo que la utilizamos en la comunicación.

Este saber sobre el lenguaje se puede mostrar mediante diferentes maneras (hablando, escribiendo, leyendo, analizando sintácticamente oraciones, etc.), con diversos grados de conciencia (en el caso de la competencia ortográfica puede ser muy

bajo porque se ha automatizado) y de control (un ejemplo de control elevado es el que ejercen los escritores sobre sus obras).

Culioli (1990, citado por CAMPS y otros, 2005) distingue una actividad metalingüística no consciente, a la que denomina epilingüística, y otra consciente, que puede ser verbalizada con términos del lenguaje cotidiano o sistematizada en modelos formales y con términos técnicos. Este último conocimiento formalizado sobre el funcionamiento lingüístico es objeto de estudio en la enseñanza tradicional a través de la gramática.

Otros autores como Peytard y Genouvrier (1970, en CAMPS, 2000b) y Hernanz (1997, en CAMPS, 2000b) diferencian entre una gramática implícita que nace de la competencia lingüística de Chomsky y se refiere a la capacidad de usar la lengua, y una gramática explícita, es decir, los conocimientos manifiestos y verbalizados sobre la lengua. De este modo, el docente debe establecer un puente entre ambas gramáticas y convertir el conocimiento implícito en explícito, consciente y sistemático con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre la lengua, sean capaces de utilizarla para mejorar sus usos y consideren el aprendizaje útil y motivador.

El intercambio comunicativo es básico para desarrollar el razonamiento metalingüístico. Según Vygotsky, la compartición, adquisición y reelaboración del conocimiento sobre la lengua se produce mediante la interacción verbal con los demás. Por tanto, en la escuela se tienen que dar situaciones de aprendizaje interactivo, donde se desarrollen las formas de pensamiento de los alumnos sobre el lenguaje.

Un proceso de interacción verbal que permite observar la actividad metalingüística de los alumnos es la entrevista. Pero este método no ha de servir únicamente para recoger datos, sino que debe ser “un trabajo de negociación, de construcción interactiva, de elaboración colectiva” (Mondada, 2001: 198, en DURÁN, 2008). De esta forma, mediante las entrevistas, los interlocutores adquieren de forma compartida conocimiento sobre la lengua.

Nuestra investigación se sitúa en este marco porque la actividad metalingüística de los estudiantes se toma como objeto de estudio. De este modo, se pretende que los alumnos verbalicen sus saberes gramaticales implícitos y explícitos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas. Además, las conversaciones intentan ser situaciones de aprendizaje, donde los estudiantes compartan, construyan y reelaboren sus conocimientos sobre la lengua.

2.3.- La complejidad de la sintaxis

En el aprendizaje de la sintaxis, los alumnos encuentran obstáculos que provienen de la propia naturaleza de este saber gramatical. Se supone que en la enseñanza debe prevalecer la claridad y la simplicidad, por lo tanto, se deben solucionar estos problemas para no provocar confusiones en los estudiantes y para conseguir la sistematización de los conocimientos.

Gran parte de los términos, clasificaciones y definiciones gramaticales provienen de las tradiciones de los antiguos griegos, que se fundamentaban básicamente en criterios lógicos. Sin embargo, estas aproximaciones plantean problemas, por ejemplo, el sujeto se define como “la persona, animal o cosa que realiza la acción”, pero en las oraciones pasivas como por ejemplo *El ladrón ha sido detenido*, el sujeto no realiza la acción, sino que la recibe.

Por contraejemplos como el que acabamos de comentar, las corrientes gramaticales de los años 80 rechazan los criterios nocionales (basados en el significado) de la gramática tradicional y prefieren la utilización de criterios sintácticos para identificar los complementos, como puede ser la sustitución de los pronombres acusativos por complemento directo. Sin embargo, la reflexión gramatical no puede consistir únicamente en el empleo de conceptos estrictamente formales, ya que de esta forma, se aleja a los estudiantes del camino más inmediato que tienen para acceder a su competencia lingüística, que es ir del significado a la forma (BRUCART, 2000: 167).

Además de los criterios sintácticos y semánticos, existen los morfológicos, como por ejemplo las categorías gramaticales. Pero estos últimos criterios por sí solos no son válidos para identificar las funciones sintácticas, por ello se deben combinar con los otros dos tipos. Esta combinación de criterios de los tres planos es útil para abordar la sintaxis, pero plantea dificultades a los alumnos.

Como indica CAMPS (2010: 33), otro obstáculo son los procedimientos que se utilizan para identificar una determinada función: preguntas realizadas al verbo sobre aspectos semánticos, sustitución de determinados complementos por pronombres, etc. Estos procedimientos no se relacionan con el uso habitual de la lengua de los estudiantes, además provocan malentendidos importantes, ya que como demuestra CAMPS (2000a: 126), existen alumnos que no entienden el concepto de sustitución asociado a los pronombres.

A estas complejidades intrínsecas a la materia de estudio con las que se encuentran los alumnos, se debe añadir la divergencia teórica y terminológica existente en la gramática actual, la cual tiene consecuencias negativas en el terreno de la enseñanza.

Como indican varios autores, entre ellos MACIÀ (2000: 10) y PARET (2000: 177), la falta de un marco teórico de referencia es un problema al enseñar lengua en las etapas escolares. La ciencia lingüística está en constante evolución, por ello, existe una larga sucesión de escuelas y tendencias que conllevan una gran diversidad de teorías. De este modo, la institución de la enseñanza escolar debería plantear una propuesta teórica que sea seguida por todos los miembros que intervienen en ella: profesores, editoriales de libros de texto, planes de estudios, etc.

Sin embargo, en los estudios superiores de Filología, donde se forman los futuros lingüistas, la especialización es mayor, por tanto se han de estudiar las diferentes teorías gramaticales, ya que como señala BOSQUE (1980: 17-18), es importante que exista una reflexión teórica, de tal forma que el estudiante adquiera la capacidad para operar con los instrumentos que ofrecen varios modelos teóricos y de evaluar los resultados obtenidos.

Esta pluralidad teórica conlleva una disparidad en la terminología utilizada en la escuela para tratar la sintaxis como comentan FONTICH (2006: 25) y MACIÀ (2000), entre otros autores. Existen denominaciones diferentes para nombrar un mismo concepto como ocurre con el *complemento de régimen verbal, preposicional, suplemento*. También se da la polisemia terminológica, por ejemplo, *complementos de la oración* se usa para los que son adjuntos a la oración y para los componentes de esta.

El resultado que provocan todos estos problemas se comenta en varios estudios. Por un lado, autoras como CAMPS (2000a: 134-135) y DURAN (2008: 96), entre otras, señalan que los alumnos tienen conceptos gramaticales provenientes de fuentes diversas y que a los estudiantes les resulta difícil establecer una relación entre los conocimientos declarativos y los procedimentales. Por otro lado, MACIÀ (2000: 11), MARTÍNEZ LÁINEZ (2010: 43) y otros autores indican que la falta de univocidad terminológica obstaculiza la adquisición y descripción de determinados contenidos gramaticales.

3.- Metodología de la investigación

El método de investigación utilizado en nuestro trabajo es el estudio de casos, el cual “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1991 en RODRÍGUEZ GÓMEZ; GIL FLORES & GARCÍA JIMÉNEZ, 1996: 92).

La recogida de datos tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre universitario del curso 2012-2013. El centro en el que se llevó a cabo la investigación fue la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación perteneciente a la Universidad de Valencia.

Los participantes de la investigación se dividen en dos grupos, A y B, ambos pertenecientes al segundo curso de Filología. Elegimos dicho curso porque estos estudiantes habían impartido la asignatura de Sintaxis durante el primer cuatrimestre, por tanto podían utilizar con facilidad los conocimientos sintácticos aprendidos recientemente.

En primer lugar, quince alumnos del grupo A y trece del grupo B completaron un cuestionario que consta de tres ejercicios²⁸ extraídos de BOSQUE (1995). Nos decantamos por esta obra porque los ejercicios planteados se dirigen a los estudiantes de primer ciclo de Filología, etapa universitaria a la que pertenecen los participantes de nuestra investigación.

Cada uno de los ejercicios del cuestionario contiene una formulación, la cual versa sobre una o dos oraciones, y un cierto número de opciones como respuestas, de las que sólo una satisface los requisitos de la pregunta. Los alumnos deben identificar qué opción es la acertada y aportar argumentos que justifiquen por qué consideran correcta esa respuesta.

Según la tipología establecida por BOSQUE (1995: 15), vamos a describir los ejercicios planteados en el cuestionario: el primero y el segundo parten de una secuencia en la que se pretende identificar una determinada función sintáctica o el tipo de oración que forma; sin embargo, el tercero consta de un par de oraciones que bajo una semejanza aparente encubren diferencias sintácticas relevantes, las cuales tendrán que ser descubiertas por los alumnos.

En la obra de BOSQUE (1995), se plantean múltiples ejercicios divididos en cuatro niveles de dificultad: elemental, intermedio, avanzado y superior. De todos estos ejercicios, nosotros hemos seleccionado tres, cada uno perteneciente a un nivel de dificultad: el primero es de grado elemental; el segundo, de intermedio y el tercero, de avanzado. Sin embargo, no se ha incluido ninguno de los ejercicios de nivel superior por considerarlos demasiado complicados.

Además de los cuestionarios, el otro instrumento de investigación son lo que Gilbert, Wats y Osborne (1985, citados en DURAN, 2008: 28) han designado como entrevistas-sobre-ejemplos. Se trata de tres entrevistas semiestructuradas realizadas a partir de las respuestas a los cuestionarios. Antes de realizarlas, elaboramos un guión previo con los contenidos que debían ser tratados, sin embargo, durante la conversación estas orientaciones se adaptaron en función de las aportaciones de los

²⁸ A lo largo de este trabajo, nos referiremos a los ejercicios propuestos en el cuestionario mediante diferentes términos: *preguntas, cuestiones, problemas y ejercicios*, todos utilizados por BOSQUE (1995).

alumnos. Dichas entrevistas se recogieron en una grabadora de audio digital y se transcribieron posteriormente para poder estudiarlas con más detenimiento.

Si nos centramos en los contenidos de las entrevistas, hemos de indicar que en primer lugar, realizamos una serie de preguntas generales basadas en aspectos que nos interesaba averiguar relacionados con la dificultad y tipología de las preguntas planteadas en los cuestionarios y de los ejercicios realizados en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología.

Sin embargo, durante la segunda parte de la conversación, nos centramos en las contestaciones al cuestionario de cada alumno entrevistado. De esta forma, los contenidos que se trataron fueron los siguientes:

- Errores cometidos.
- Comparación entre funciones sintácticas confundidas.
- Funciones sintácticas no identificadas.
- Estrategias utilizadas para reconocer determinados complementos.
- Explicación de las justificaciones que son imprecisas o incorrectas.
- Aportación de más criterios de justificación.
- Causas por las que consideran correctas/ incorrectas determinadas opciones.
- Modificación durante la interacción de la opción señalada en los cuestionarios.

Los datos extraídos de ambas pruebas, cuestionarios y entrevistas, han sido sometidos a un análisis que tiene una vertiente cualitativa y otra cuantitativa. Las respuestas cerradas del cuestionario, que únicamente consisten en indicar qué respuesta es la correcta en cada ejercicio, han sido analizadas de forma cuantitativa. En cambio, las contestaciones abiertas que se desprenden de las justificaciones aportadas por los alumnos en los cuestionarios y de las entrevistas han sido sometidas a un análisis cualitativo.

4.- Discusión

Este apartado lo dividimos de la siguiente forma: el primer punto se centra en las opciones seleccionadas por los alumnos como respuestas a cada una de las cuestiones planteadas en los cuestionarios; el segundo, en los argumentos válidos que justifican dichas respuestas y el tercero, en las entrevistas.

4.1.- Respuestas a las preguntas

4.1.1.- Respuestas a la pregunta 1 (nivel elemental)

1.1. En la oración *se hizo pública la denuncia...*:

a) No hay sujeto. -b) No hay objeto directo. -c) Tenemos un *se* impersonal. -d) Tenemos un dativo de interés. -e) Dos de las respuestas anteriores son correctas. -f) Las opciones anteriores son incorrectas.

En la identificación de la respuesta correcta de la pregunta 1, encontramos grandes diferencias entre el grupo A y el B, ya que en el primero el porcentaje de aciertos ha sido del 40% y en el segundo, tan sólo del 8%. Sin embargo, a pesar de que dichos alumnos han identificado correctamente la respuesta, la opción *b*, a través de las justificaciones aportadas, podemos ver que la mayoría no se ha percatado de que se trata de una oración pasiva refleja.

Algunos alumnos, en lugar de señalar que *se* es una marca de pasiva refleja, lo han considerado como parte del verbo o como complemento indirecto. En cambio, otros ni siquiera han mencionado qué valor desempeña este término ni qué tipo de construcción forma la oración.

Gran parte de los alumnos ha indicado que se trata de una oración impersonal, ya que el 27% de los estudiantes del primer grupo y el 77% del segundo se ha decantado por la opción “tenemos un *se* impersonal” y/o “no hay sujeto”. Esto sucede porque no se han dado cuenta de que *la denuncia* cumple la función sintáctica de sujeto.

Una causa por la que no han identificado correctamente el sujeto es haberse basado en la definición semántica de esta función sintáctica, “persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo”, la cual no es válida para emplearla en las oraciones pasivas, ya sean perifrásticas o reflejas, puesto que en estas construcciones, la función semántica de agente no se corresponde con el sujeto, sino con el complemento agente.

De esta forma, existen alumnos que han confundido el sujeto con el complemento directo, error que se produce por no haber empleado la prueba sintáctica de la concordancia en número y persona entre el sujeto y el verbo, que resulta mucho más fiable que la definición del sujeto basada en criterios semánticos.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos considerar que la primera pregunta ha resultado dificultosa a los alumnos, hecho que sucede por el tema que se trata, los valores del *se*, puesto que la mayor parte de los estudiantes no ha identificado correctamente qué valor desempeña este término.

4.1.2.- Respuestas a la pregunta 2 (nivel intermedio)

1.2. Considere la oración *no descubrió con qué le golpearon en la pared*. En esta oración...:

- a) Tenemos una relativa especificativa sin antecedente. –b) Tenemos un complemento preposicional del verbo *descubrir*. –c) Tenemos una oración transitiva. –d) Tenemos una interrogativa indirecta como término de preposición. –e) Tenemos una frase prepositiva dentro de otra. Ambas terminan con el sustantivo *pared*; la mayor empieza en *con* y la menor empieza en *en*. –f) Todas las opciones anteriores son correctas. –g) Cuatro de las opciones anteriores son correctas. –h) Tres de las opciones anteriores son correctas. –i) Dos de las opciones anteriores son correctas. –j) Las opciones anteriores son incorrectas.

En este segundo ejercicio, tan sólo existe una alumna que ha acertado la respuesta correcta, la opción *c*. Esto ha sucedido porque la mayor parte de los estudiantes, un 80% del grupo A y un 30% del B, han señalado que dos de las opciones son correctas, entre las que se sitúa la opción acertada, la *c*, pero también otra que no lo es. El resto, un 20% de alumnos del grupo A y un 62% del grupo B, se han decantado por respuestas totalmente desacertadas.

Además de la opción correcta, la mayoría de alumnos ha marcado la opción *d*, “tenemos una interrogativa indirecta como término de preposición”. Estos estudiantes no se han percatado de que el término de la preposición es únicamente *qué* ni tampoco de que la preposición estaría insertada dentro de la interrogativa (*con qué le golpearon en la pared*). Por tanto, no han sabido delimitar de forma adecuada la proposición subordinada ni han identificado correctamente el término.

Asimismo, existen alumnos que no se han percatado de que la frase prepositiva que funciona de complemento circunstancial de instrumento sería *con qué* y no *con qué le golpearon en la pared*. Estos estudiantes tampoco se han dado cuenta de que ambas frases prepositivas (*con qué* y *en la pared*) son independientes la una de la otra. Dichos errores les han llevado a señalar una respuesta incorrecta, la *e* “tenemos una frase prepositiva dentro de otra. Ambas terminan con el sustantivo *pared*; la mayor empieza en *con* y la menor empieza en *en*”, que ha sido elegida en un 20% de los casos.

Estas dos frases prepositivas (*con qué* y *en la pared*) complementan al verbo *golpear* y no a *descubrir*, hecho que no ha sido advertido en un 28% de los casos del grupo A y un 16% del B. Este error les ha provocado la elección de una respuesta incorrecta, la *b*, “tenemos un complemento preposicional del verbo *descubrir*”.

Otro error que se ha producido en un 21% de los casos en el primer grupo y en un 15% del segundo es la confusión de una oración subordinada sustantiva interrogativa indirecta con una relativa especificativa sin antecedente. Esto demuestra que los alumnos no diferencian un pronombre interrogativo (*qué*) de uno relativo (*que*), a pesar de que el primero es fácilmente identificable por la tilde.

Así pues, aquellos que han reconocido adecuadamente la proposición subordinada interrogativa se han basado en la prueba sintáctica de la conmutación, la cual resulta muy fiable. La mayoría de alumnos ha sustituido la proposición por el pronombre *lo*, que es muy útil para reconocer la función que cumple, complemento directo. En cambio, otros también la han reemplazado por el pronombre demostrativo *eso*, e incluso por el indefinido *algo*, que resulta mucho menos preciso, ya que no sólo sirve para sustituir el objeto directo, sino que también puede reemplazar al sujeto.

4.1.3.- Respuestas a la pregunta 3 (nivel avanzado)

1.3. Existen varias diferencias sintácticas entre las oraciones *le dejó ver* y *le intentó ver*. Una de ellas consiste en que...:

a) Sólo en la primera oración es *le* complemento indirecto del verbo principal. -b) Sólo en el segundo caso es *ver* un infinitivo con función de complemento directo. -c) Sólo en el primer caso es *ver* un infinitivo con función de complemento directo. d) El pronombre *le* sólo funciona como complemento indirecto en la segunda oración. -e) El pronombre *le* es complemento de verbos distintos. -f) Dos de las opciones citadas son correctas. -g) Las opciones anteriores son incorrectas.

La tercera pregunta ha resultado muy dificultosa a los alumnos, ya que tan sólo un 20% del primer grupo y un 8% del segundo han acertado la respuesta (la opción *e*), hecho que no es de extrañar si tenemos en cuenta que este ejercicio posee un grado de complejidad mayor que el resto, puesto que pertenece al nivel avanzado del manual del que está extraído (BOSQUE, 1995).

La complejidad de este ejercicio radica en que se plantean dos oraciones con una estructura formal idéntica, pero que son diferentes desde el punto de vista sintáctico. Así pues, a los alumnos les ha resultado dificultoso encontrar las diferencias que existen entre ambas secuencias, de hecho varios estudiantes han considerado erróneamente que las dos oraciones son exactamente iguales desde el punto de vista sintáctico.

Otra de las dificultades que entraña la pregunta es la identificación de los dos léixmos que se presentan. Tan sólo existe una estudiante que ha reconocido ambos fenómenos lingüísticos, el resto de alumnos ha identificado únicamente uno o no ha reconocido ninguno de los dos. La mayoría ha señalado que se trata de un complemento indirecto, puesto que la forma pronominal *le* es a la que corresponde ejercer esa función.

De ambas oraciones propuestas en el ejercicio, la primera (*le dejó ver*) es la más compleja de analizar sintácticamente, puesto que contiene un infinitivo que actúa de complemento predicativo, función que resulta dificultosa de reconocer para los alumnos. Así pues, la mayoría ha señalado que se trata de un complemento directo como sucede con el infinitivo de la segunda oración planteada (*le intentó ver*). Sin

embargo, otros alumnos no le han atribuido ninguna función sintáctica, dado que desconocen cuál desempeña.

Algunos alumnos han considerado que el verbo principal junto con la forma no personal (*dejó ver* y/o *intentó ver*) forman perífrasis verbales. Sin embargo, en ocasiones, las razones que aportan para argumentar esta afirmación justifican totalmente lo contrario, ya que señalan que el infinitivo desempeña una función sintáctica con respecto al verbo en forma personal, hecho que no se puede dar en las perífrasis verbales porque en estas ambos verbos forman una unidad que cumple la función de núcleo del predicado.

4.2.- Justificación de las respuestas

Existen grandes diferencias entre la cantidad y diversidad de criterios válidos aportados por ambos grupos. Los alumnos del grupo A han escrito 148 criterios válidos en total, mientras que los del segundo grupo únicamente han aportado la tercera parte, 49 criterios. Estos argumentos los hemos clasificado según su tipología en: semánticos, sintácticos y morfológicos.

Grupo A				
	Criterio sintáctico	Criterio semántico	Criterio morfológico	Total
Pregunta 1	24% (36)	0	2% (3)	26%(39)
Pregunta 2	28% (41)	6% (8)	5% (8)	39%(57)
Pregunta 3	24% (36)	1% (2)	10% (14)	35% (52)
Total	76% (113)	7% (10)	17% (25)	148
Grupo B				
	Criterio sintáctico	Criterio semántico	Criterio morfológico	Total
Pregunta 1	6% (3)	6% (3)	0	12%(6)
Pregunta 2	29% (14)	6% (3)	8% (4)	43% (21)
Pregunta 3	33% (16)	0	12% (6)	45%(22)
Total	68% (33)	12% (6)	20% (10)	49

Pese a que el primero es el ejercicio que plantea un menor nivel de dificultad de los tres problemas propuestos, puesto que pertenece al grado elemental, es en el que los alumnos han aportado menos criterios, hecho que demuestra que ha resultado complejo. La razón de esta dificultad estriba en que la oración propuesta es una pasiva refleja, la cual es difícil de reconocer para los alumnos y por ello, la confunden en muchas ocasiones con una construcción impersonal. Esto sucede porque los alumnos no diferencian correctamente los valores del *se*.

Como cabría esperar, los argumentos más utilizados son los sintácticos, que cuentan con un porcentaje muy alto, el 76% en el primer grupo y el 68% en el segundo. Esto sucede porque este tipo de criterios resultan muy útiles para identificar las funciones, pero también porque los ejercicios son sobre sintaxis tradicional y las respuestas propuestas tratan aspectos sintácticos.

Los criterios morfológicos en realidad no se emplean como argumento para justificar ideas, sino para nombrar por su categoría gramatical un determinado término sobre el que se va a aportar un razonamiento. Así pues, este tipo de argumentos son menos utilizados, lo cual ocurre porque son subsidiarios, es decir, no sirven por sí solos para identificar una determinada función sintáctica.

Asimismo, se ha contabilizado una escasa cantidad de argumentos válidos basados en criterios semánticos. Esto sucede porque la mayoría de las ocasiones en las que los alumnos emplean este tipo de criterios, se fundamentan en definiciones tradicionales de las funciones sintácticas, las cuales pueden provocar errores de identificación, como ocurre con la definición de sujeto en las oraciones pasivas. En cambio, otro tipo de argumentos como los referidos a los papeles semánticos no son utilizados por los alumnos.

En cuanto a las estrategias utilizadas para reconocer las funciones sintácticas, las más frecuentes son las basadas en criterios sintácticos, sobre todo, la sustitución y la concordancia, operaciones que resultan muy fiables. Sin embargo, en algunas ocasiones, encontramos que los saberes declarativos y los procedimentales no se relacionan adecuadamente, ya que la prueba realizada y el argumento aportado son contradictorios, por ejemplo, existen alumnos que sustituyen un sintagma por *lo* e indican que es complemento indirecto.

4.3.- Las entrevistas

Como comprobamos en el análisis de los cuestionarios, los ejercicios planteados resultaban dificultosos para los alumnos, ya que la mayoría no identificaba la respuesta correcta de cada pregunta y en muchas ocasiones, aportaban criterios de justificación erróneos. En el estudio de las entrevistas, hemos podido observar que la complejidad de las preguntas planteadas responde a la falta de costumbre de los alumnos a enfrentarse a problemas gramaticales como los propuestos. Esto se debe a que las actividades realizadas por los alumnos, incluso en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología, han consistido en análisis mecánicos e irreflexivos:

15. I. y qué tipo de:: ejercicios hacíais en clase/|

16. M. en clase era análisis todo\|

De los tres ejercicios propuestos en el cuestionario, los alumnos entrevistados señalan que el más complejo es el tercero. En este se plantean dos oraciones muy similares que han de ser comparadas sintácticamente, actividad que los alumnos no están habituados a realizar en las clases, razón por la cual les resulta dificultoso encontrar las diferencias entre ambas secuencias. Así pues, como indican los alumnos

este ejercicio requiere un gran proceso de reflexión y el empleo de un gran número de operaciones, lo cual no se lleva a cabo en los análisis sintácticos que efectúan habitualmente:

4. M. la tercera es un poco más complicada\|
5. I. por qué/|
6. M. porque tienes que pensar más\|

En el análisis de las pruebas escritas también encontrábamos que junto con esta tercera pregunta, otra que también resultaba muy compleja era la primera, ya que a pesar de que poseía el menor nivel de dificultad de las tres preguntas propuestas, el tema tratado, los valores del *se*, planteaba problemas a los alumnos. El estudio de las entrevistas nos ha demostrado que los estudiantes no recuerdan y no diferencian correctamente las clases de *se* existentes, lo cual demuestra que los conocimientos gramaticales de los alumnos no están totalmente interiorizados:

58. O. el::-| bueno Juan se peina-|| es que a mí estos [los valores del *se*] me cuestan un montón\| pero es que yo los veo todos bastante parecidos\| menos en alguna cosa-| por eso que-| en Juan se peina\| pues no sé qué valor desempeña\|

Asimismo, existen funciones sintácticas que los alumnos no identifican adecuadamente, como por ejemplo, el complemento predicativo, que es confundido con un objeto directo. Otra confusión que hemos hallado es la de perífrasis verbal con dos formas verbales (una personal y otra no personal) que no forman una unidad, ya que el infinitivo realiza una función con respecto al verbo principal. También encontramos que, en ocasiones, los alumnos indican la categoría gramatical en lugar de la función, especialmente en el caso del verbo. Otro problema es que no delimitan correctamente el sintagma que cumple una determinada función sintáctica, como sucede con el término que aparece en el segundo ejercicio. Todas estas dificultades que presentan los alumnos al identificar una función sintáctica reflejan la falta de sistematización de los conocimientos gramaticales de los alumnos.

Del mismo modo, existen ocasiones en las que los alumnos encuentran dificultades para aportar criterios de justificación. Esto sucede porque no están acostumbrados a justificar por qué consideran que un determinado sintagma cumple una función ni a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse.

35. I. me podrías aportar más razones para justificar esto /|
36. O. @pues-|| la verdad es que no\|

En cuanto a las estrategias empleadas por los alumnos para identificar una determinada función sintáctica, podemos ver que las más frecuentes son las que se basan en criterios sintácticos, las cuales resultan muy fiables. De hecho, cuando se valen de pruebas semánticas, los alumnos cometen errores en la identificación o no saben interpretar correctamente las oraciones planteadas. Asimismo, existen ocasiones en las que los alumnos emplean una estrategia que no es adecuada o no utilizan una determinada prueba de forma correcta, lo que les lleva a cometer errores en las identificaciones.

Todas estas dificultades en las entrevistas se han visto reducidas, ya que los alumnos han conseguido identificar la respuesta correcta de cada ejercicio, han reconocido funciones sintácticas que no habían sido identificadas correctamente, han aportado más criterios que justifiquen su respuesta, se han percatado de sus errores, han modificado sus representaciones mentales, etc. Por tanto, podemos considerar que las entrevistas se han convertido en un instrumento muy útil, en el que se han dado situaciones de aprendizaje, como se muestra en el siguiente ejemplo:

85. I. vale\| entonces cambiarías algo de lo que pusiste en el cuestionario/|

86. A. mhm pues pondría sólo como correcta la:: la opción c\| tenemos una oración transitiva\| porque si la interrogativa indirecta se refiere a:: todo pues metí la pata@\|

5.- Conclusiones

Los problemas gramaticales planteados presentan dificultades a los alumnos, ya que la mayoría no identifica la respuesta correcta de cada pregunta, no encuentran las diferencias existentes entre dos oraciones similares formalmente, no establecen adecuadamente los límites de ciertas estructuras sintácticas, etc. Dicha complejidad se deriva en gran parte de la tipología de los ejercicios, ya que los alumnos no están habituados a enfrentarse a problemas gramaticales como los propuestos. Esto se debe a que las actividades realizadas por los alumnos, incluso en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología, consisten en análisis mecánicos, rutinarios e irreflexivos, que únicamente conllevan el empleo de estrategias identificativas y los hábitos memorísticos.

Del mismo modo, existen ocasiones en las que los alumnos encuentran dificultades para argumentar sus respuestas o los criterios de justificación que aportan son totalmente erróneos. Esto sucede porque los alumnos no están acostumbrados a razonar por qué consideran que un determinado sintagma cumple una función ni a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse.

En cuanto a las estrategias que utilizan los alumnos para identificar las diferentes funciones sintácticas, obviamente, las más frecuentes son las sintácticas, que resultan muy fiables. El problema es que estas pruebas sintácticas no las utilizan apropiadamente algunas veces. También encontramos ocasiones en las que emplean pruebas que no son útiles para reconocer una función sintáctica, interpretan erróneamente las operaciones, no combinan apropiadamente operaciones sintácticas con criterios semánticos, etc. Esto nos permite afirmar que, en ocasiones, las pruebas empleadas están desconectadas las unas de las otras, que los alumnos poseen problemas para encontrar contradicciones entre ellas y que pueden resultar un obstáculo para la sistematización y para la identificación de las funciones sintácticas.

Por tanto, podemos afirmar que la forma en la que han aprendido la gramática y la gran complejidad intrínseca de la sintaxis provocan que los conocimientos de los alumnos no estén consolidados ni interiorizados. Esto supone un problema, ya que, como indica BOSQUE (1995: 10):

[...] es imposible que un alumno amplíe o complete conocimientos que no tiene firmemente asentados, que compare con claridad análisis gramaticales que no ha llegado a comprender del todo o sobre los que no ha reflexionado nunca, que llegue a generalizar sobre unidades que no maneja con soltura o cuyos límites no tiene claros, o simplemente, que trate de superar algo que desconoce.

De los instrumentos de la investigación que nos han servido para extraer estos datos, destacamos la entrevista, ya que los alumnos y la investigadora realizan una valoración altamente positiva de ella. Ha posibilitado que los estudiantes hablaran sobre sus conocimientos relacionados con contenidos sintácticos, de forma que justificaran sus ideas y reflexionaran sobre ellas con la ayuda de la investigadora. Por lo tanto, los estudiantes afirman que la conversación les ha servido para aprender más sobre sintaxis. Asimismo, hemos comprobado que los alumnos se muestran muy dispuestos a interactuar y a reflexionar metalingüísticamente, así que consideramos que estas situaciones de interacción en las aulas se deberían dar con más frecuencia.

6.- Referencias bibliográficas

Barell, J. “Un proceso investigativo”, en Barell, *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo* (trad. de M. Pérez Rivas), Buenos Aires, Manantial, 2007, págs. 21-30.

Bosque, I. *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1980.

Bosque, I. *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros, 1995.

Brucart, J. M. “L’anàlisi sintàctica i la seua terminologia en l’ensenyament secundari”, en J. Macià, & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 163-231.

Camps. A. “El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals”, en J. Macià & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000a, págs. 121-136.

Camps, A. “Aprender gramática”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l’aula*, Barcelona, Graó, 2000b, págs. 101-117.

Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de la enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en M. García y otros (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Valencia, Universitat de València, 2010, págs. 29-42.

Camps, A.; Milian, M.; Guasch O.; Pérez F.; Ribas T. & Castelló M. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal”, en Camps A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 161-180.

Camps, A. (Coord.); Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T., *Bases per a l’ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, 2005.

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

Duran, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación del tercer ciclo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008. Publicación electrónica <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf>

Duran, C. “Parlem de l’adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l’ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.

Fernández, S. “Principios básicos para una didáctica de la gramática”, en S. Fernández, *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea, 1987, págs. 73-82.

Fontich, X. *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE- Horsori, 2006.

Gómez Torrego, L. *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra, 1986.

Jiménez Aleixandre, M. P. *Competencias en argumentación y uso de pruebas: 10 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2010.

Macià, J. “La terminología lingüística en la clase de llengua: un problema pendent”, en J. Macià & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 9-22.

Martín Jiménez, M. A. *Hablando de los complementos verbales con los alumnos de 3º de E.S.O.*, Trabajo Final de Máster, Universitat de València, 2012, Inédito.

Martín Jiménez, M. A. *Planteando problemas de gramática a los alumnos de 2º de Filología*. Trabajo Final de Máster, Universitat de València, 2013, Inédito.

Martínez Láinez, A. M. *Hablando de gramática en 4º de E.S.O.* Trabajo de investigación del tercer ciclo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010, Inédito.

Milian, M.; Camps, A. “El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SGD)”, en A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2006, págs. 25-54.

Notario, G. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona. Graó, 2001, págs. 181-193.

Paret, M-Ch. “Una altra concepció de la frase i de la llengua per fer gramàtica a l'aula”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 176-194.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. “Diseño en la investigación cualitativa: el estudio de casos”, en G. Rodríguez Gómez, J. Gil Flores & E. García Jiménez, *Metodología de la investigación cualitativa*, Archidona, Aljibe, 1996, págs. 90-100.

Rodríguez Gonzalo, C. “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012, págs. 87-118.

De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua

Toward a reflective grammar teaching in language courses

Silvia Izquierdo Zaragoza¹

Universidad de Murcia

silvia.izquierdo@um.es / silvia.izq.z@gmail.com

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: En este artículo se presentan los resultados extraídos de una investigación realizada en 2013 con alumnos de 1º de Bachillerato y de 3º de Grado en Lengua y Literatura Españolas con objeto de evaluar su grado de reflexión gramatical y de dominio de las destrezas gramaticales que son necesarias para la producción y la comprensión textual. Los datos obtenidos en la investigación ponen de manifiesto la ineficacia del método tradicional de enseñanza de la gramática para desarrollar en ellos la *competencia metalingüística* y, por consiguiente, la necesidad de formular un modelo de gramática alternativo para las clases de Lengua que fomente las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico.

Palabras clave: enseñanza de la lengua; enseñanza de la gramática; educación secundaria; educación universitaria; lengua materna; competencia comunicativa; competencia metalingüística.

¹ Este artículo es un resumen del Trabajo Fin de Máster de la autora “La gramática en las aulas: de la rutina a la reflexión. Análisis crítico de la enseñanza gramatical tradicional”, defendido en julio de 2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Abstract: The aim of this paper is to present the results extracted from a survey circulated during 2012-2013 academic year among high school and undergraduate students. The main outcome of our research was to assess their degree of grammatical reflection and their proficiency of grammatical skills that are considered necessary for comprehension and production of complex texts. Results from the survey show the ineffectiveness of the traditional method of grammar teaching to help students to develop the metalinguistic competence. As a contribution, we propose an alternative model of grammar for language courses that promotes relations between grammatical reflection and language use.

Key words: language teaching; grammar teaching; secondary school; undergraduate education; mother tongue; communicative competence; internal grammar.

1.- Introducción²

El objetivo principal de la asignatura Lengua castellana y Literatura, en cualquiera de los niveles educativos en que se imparta, es el desarrollo de la *competencia comunicativa* en los estudiantes, entendiéndolo por *competencia comunicativa*³ “la capacidad de los hablantes «para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (MEC, 2007a: 730; 2007b: 45398). No obstante, diversas investigaciones demuestran que los alumnos, aun habiendo estudiado dicha materia desde la niñez hasta la adolescencia, finalizan su escolarización obligatoria con enormes dificultades para expresarse, especialmente de forma escrita (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987; MANTECÓN RAMÍREZ & ZARAGOZA CANALES, 1998; SEPÚLVEDA BARRIOS, 2003; TUSÓN, 1981), y con muy bajo nivel en comprensión lectora (Informe PISA 2012).

Durante años se ha culpado de dicho fracaso a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales en las clases de Lengua (CASTRO, 1922; FREINET, 1979; GARCÍA DEL TORO, 1995; HOYT, 1906); sin embargo, estudios recientes ponen de manifiesto la necesidad de promover cierta reflexión gramatical en los estudiantes, indispensable para dominar los usos más elaborados de la lengua (CAMPS, 2008; CAMPS & ZAYAS, 2006; ZAYAS, 1999, 2006, 2011) y, de este modo, desarrollar la *competencia metalingüística* (CAMPS, 2000; DURÁN, 2010; GOMBERT, 1990; LOMAS, 1999; MANTECÓN RAMÍREZ & ZARAGOZA CANALES, 1998; ZAYAS, 2006).

Este hallazgo exige revisar el modelo transmisivo⁴ de enseñanza de la gramática, dominante en la mayoría de aulas, a fin de conocer las dificultades que plantea en los alumnos, así como sus carencias para desarrollar en ellos la capacidad de “tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico” (ZAYAS, 2006: 72).

² Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación desinteresada de los alumnos que aceptaron no solo colaborar, sino compartir conmigo sus saberes, y sin la inestimable ayuda y cooperación de la Dra. Ana Bravo (Universidad de Murcia) en el diseño del cuestionario.

³ El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por HYMES (1971) para superar el de *competencia lingüística*, propio de la gramática generativa (CHOMSKY, 1976), ya que este concepto no consideraba las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. Para HYMES, cualquier hablante no solo debe conocer las reglas de combinación de las palabras, sino que también debe saber cómo adecuar su discurso a una situación comunicativa específica.

⁴ El modelo transmisivo de enseñanza está basado en la exposición y transmisión, por parte del docente, de unos contenidos o temas ordenados lógicamente desde el ámbito disciplinar y que el alumno debe asimilar con idéntica estructura. Desde esta perspectiva, los ejercicios reiterativos que se proponen pretenden anclar “para siempre” los contenidos que el profesor considera importantes, mientras que los exámenes miden únicamente el nivel de adquisición y memorización (MARTÍNEZ GEIJO, 2007).

La investigación que a continuación se presenta tiene por objeto descubrir y mostrar las deficiencias del método tradicional de enseñanza de la gramática. Los resultados derivados de la investigación constatarán la necesidad de llevar a las aulas una gramática alternativa que i) sea reflexiva y ii) permita poner en relación el conocimiento sistemático y reflexivo de la lengua con el aprendizaje del uso lingüístico. De esta forma, la enseñanza de la gramática se ajustará a las verdaderas necesidades de los discentes, a saber: la mejora del uso de la lengua y el desarrollo general de la inteligencia.

2.- Investigación en las aulas

La investigación que aquí se va a presentar fue llevada a cabo en dos partes. La primera de ellas tuvo lugar en abril de 2013 y la segunda, en noviembre del mismo año. En la primera llegamos a las aulas del primer curso del Bachillerato de Investigación del IES Isaac Peral de Cartagena (formado por 25 alumnos⁵) y del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia (constituido por 63 alumnos), dos grupos que se habían formado bajo un método tradicional de enseñanza de la gramática⁶. En cambio, en la segunda parte de la investigación quisimos examinar al alumnado del tercer curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia del año siguiente (grupo de Grado B), pues este se distinguía del curso anterior (grupo de Grado A) en que había recibido una enseñanza de la gramática de orientación formal e inspirada en el modelo de la gramática generativa y nos interesaba conocer las diferencias que pudieran existir en estos grupos dada su diferente trayectoria.

Se seleccionó a estos tres cursos en concreto porque realizar la investigación en ellos permitiría conocer con exactitud el origen del problema que estábamos estudiando: el grupo de Bachillerato de Investigación por estar formado por 25 alumnos brillantes en todas las materias —no olvidemos que todos ellos deben contar con una nota media superior al 7 para acceder a este Bachillerato especial—; y los grupos de tercero por encontrarse en el penúltimo año del Grado, haber cursado ya la asignatura de Sintaxis (se cursa en 2º curso) y por parecernos relevante conocer el nivel gramatical que poseen estos alumnos, ya que ese es el nivel con el que contarán cuando terminen el Grado, dado que la materia no se imparte en ningún otro curso posterior, y del que dispondrán para dar clase a sus futuros alumnos.

⁵ Quizá interese saber más adelante que la mayoría de alumnos de este grupo (quince) pertenecen al Bachillerato de Ciencias, mientras que solo diez cursan la modalidad de Humanidades.

⁶ Numerosos autores coinciden en definir la enseñanza tradicional de la gramática de la siguiente manera (GÓMEZ TORREGO, 1985; LOMAS, 1999; MARÍN, 2007; STERN, 1986; TUSÓN, 1981): a) enseñanza orientada al conocimiento exclusivo de los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua; b) explicaciones gramaticales construidas a base de definiciones extraídas de gramáticas científicas, incomprensibles en la mayoría de ocasiones por los alumnos; c) actividades de identificación de palabras, repetición y análisis sintáctico; e) fomento de una actitud pasiva en los alumnos, pues en las clases simplemente deben escuchar, memorizar y reproducir.

Además, la investigación en estos grupos tan dispares y tan separados en la vida académica concedería la siguiente información: i) al comparar los resultados de estos grupos, averiguaríamos si la carrera especializada en Filología Hispánica (ahora Grado en Lengua y Literatura Españolas) repara las deficiencias gramaticales que los alumnos arrastran de la escuela; ii) quedaría demostrado, en caso de obtener malos resultados en los cuestionarios, que el problema no es de los estudiantes, puesto que son alumnos excelentes en general, sino que se debe al modelo gramatical que se les ha enseñado en las clases de Lengua y que no les ha permitido desarrollar la competencia metalingüística.

3.- Metodología de investigación

Para llevar a cabo la investigación diseñamos un *estudio exploratorio* (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2006: 100-101) en el que, con la ayuda de un cuestionario, nos propusimos examinar y evaluar el grado de dominio de algunas de las competencias propias del razonamiento gramatical que se espera que sean aplicadas en la producción y comprensión de textos, y que la enseñanza de la gramática debería haber desarrollado en los estudiantes. En la construcción del cuestionario decidimos seguir el modelo de preguntas que se emplea en BOSQUE (1994), las denominadas “preguntas cerradas de respuesta múltiple” por la misma razón por la que el autor las prefiere: porque esta clase de ejercicios por selección de opciones obliga al estudiante a descartar un buen número de ellas antes de elegir la que considera preferible, un razonamiento que es didácticamente más deseable que el que pide simplemente una respuesta que no debe ser contrastada con ninguna otra (1994: 12-16). No obstante, decidimos incluir también preguntas abiertas, como la de análisis sintáctico (2.V), para no limitar las respuestas de los alumnos y que estos contestaran lo que creyeran oportuno. Conviene destacar que esta información permitió conocer con exactitud el conocimiento gramatical de cada alumno.

En nuestro cuestionario también dimos la posibilidad a los estudiantes de no responder a las preguntas, aunque les pedimos que especificaran el motivo por el que no lo hacían, bien porque no sabían la respuesta, bien porque no entendían la pregunta, bien porque no les parecía importante pensar sobre ello, pues las tres razones nos parecían igual de significativas.

Es preciso resaltar, por último, que decidimos elaborar un cuestionario breve porque consideramos que con las preguntas diseñadas obtendríamos información suficiente sobre el nivel gramatical de los alumnos y, además, pensamos que un cuestionario más largo produciría fatiga y rechazo en nuestros encuestados y ello conllevaría el riesgo de no ser contestado con la reflexión que se exige.

A continuación se presentan las preguntas que conformaron el cuestionario junto con las destrezas gramaticales que evaluaban.

- Diferencia entre conocimiento gramatical y normativo (1.I), reconocimiento de relaciones sintácticas y semánticas a distancia (1.II) y correspondencia entre conocimiento gramatical implícito y conocimiento gramatical transmitido (1.III):

(I) *La policía descubrió el arma con la que la mujer aseguró que el ladrón había intentado asesinarla.*

Bloque I) ¿Esta oración es gramaticalmente correcta?⁷

- a) La oración de (I) es gramaticalmente correcta;
- b) la oración de (I) es gramaticalmente incorrecta (**La policía descubres el arma el ladrón lo es*);
- c) la oración de (I) es incorrecta desde el punto de vista normativo;
- d) no sé la respuesta;
- e) no entiendo la pregunta;
- f) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque II) ¿Con qué partes de la oración se relaciona sintácticamente y semánticamente *con la que*?⁸

- a) *Con la que* en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *asegurar*;
- b) *con la que* en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *haber intentado*;
- c) *con la que* en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *asesinar*;
- d) *con la que* en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con *descubrió*;
- e) *con la que* en esta secuencia se relaciona sintácticamente y semánticamente con el sintagma nominal *el arma*;
- f) *con la que* en esta secuencia no puede relacionarse sintácticamente y semánticamente con *el arma* porque son lo mismo;
- g) dos de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- h) tres de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- i) cuatro o más de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- j) todas las opciones anteriores son incorrectas;
- k) no sé la respuesta;
- l) no entiendo la pregunta;
- m) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque III) ¿Qué función sintáctica desempeña *con la que*?⁹

- a) *Con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento del nombre;
- b) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento directo (objeto directo);
- c) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento indirecto (objeto indirecto);
- d) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *descubrir*;
- e) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *asegurar*;
- f) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *intentar*;
- g) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento de régimen de *asesinar*;
- h) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *descubrir*;
- i) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *asegurar*;
- j) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *intentar*;
- k) *con la que* en esta secuencia desempeña la función de complemento circunstancial de *asesinar*;
- l) dos de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- m) tres de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- n) cuatro o más de las opciones anteriores son correctas –INDÍQUELAS–;
- ñ) todas las opciones anteriores son incorrectas;
- o) no sé la respuesta;
- p) no entiendo la pregunta;
- q) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

⁷ La respuesta correcta es la *a*.

⁸ La respuesta correcta es la *g*, *c* y *e*.

⁹ La respuesta correcta es la *k*.

– Identificación de relaciones semánticas de inclusión jerárquicamente estructuradas (2.I, 2.II, 2.III, 2.IV y 2.V):

- (2) a. *El color del marco de la ventana*
 b. *El coche de bomberos de juguete de María*
 c. *Un grupo de los estudiantes*
 d. *Un grupo de estudiantes*

Bloque I)¹⁰

- a) ¿En cuál de las secuencias se hace referencia a dos entidades (= cosas, personas o conjuntos) del mundo?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque II)¹¹

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias los objetos a que se hace referencia mantienen entre sí una relación de pertenencia?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque III)¹²

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia se interpreta como de posesión: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque IV)¹³

- a) ¿En cuál de las cuatro secuencias la relación de pertenencia expresa una relación entre una parte y el todo?: en todas, en una (LETRA:____), en dos (LETRAS:____), en tres (LETRAS:____);
 b) no sé la respuesta;
 c) no entiendo la pregunta;
 d) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Bloque V) Analice sintácticamente las secuencias anteriores utilizando el método y la terminología que le hayan enseñado¹⁴. Si no contesta, marque la razón por la que no lo hace:

¹⁰ La respuesta correcta es *dos letras: b y c*.

¹¹ La respuesta correcta es *tres letras: a, b y c*.

¹² La respuesta correcta es *dos letras: a y b*.

¹³ La respuesta correcta es *dos letras: a y c*.

¹⁴ Los sintagmas nominales podrían analizarse de la siguiente manera:

- a) El color (del marco (de la ventana))
 b) El (coche (de bomberos)) de juguete (de María)
 c) Un grupo (de los estudiantes)
 d) Un grupo (de estudiantes)

- a) no sé la respuesta;
 - b) no entiendo la pregunta;
 - c) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.
- Reconocimiento y generalización de patrones de construcción sintácticos (3.I):

(3) a. *Estuve con la chica a la que tanto urgía ver.*

b. *Ahora nos corresponde hablar a nosotros.*

Bloque I) ¿Qué tienen en común los verbos *urgir* y *corresponder*?¹⁵

- a) *Urgir* y *corresponder* no tienen nada en común: *urgir* es impersonal pero *corresponder* no;
- b) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser impersonales los dos;
- c) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser personales, aunque en esta oración *urgir* es impersonal;
- d) *urgir* y *corresponder* tienen en común ser impersonales, aunque en esta oración *corresponder* es personal;
- e) *urgir* y *corresponder* son los dos personales siempre;
- f) no sé la respuesta;
- g) no entiendo la pregunta;
- h) no quiero pensar sobre ello / no me parece importante.

Con el examen de estas destrezas perseguíamos los siguientes **objetivos**: i) comprobar si la gramática impartida en las clases de Lengua permite a los estudiantes reflexionar sobre su sistema lingüístico, ii) saber si los alumnos han desarrollado las destrezas gramaticales necesarias para la comprensión y producción de textos y iii) finalmente, comprobar si la gramática enseñada en la Universidad potencia la reflexión y enmienda las carencias gramaticales que los alumnos arrastran del instituto.

¹⁵ La respuesta correcta es la e.

4.- Resultados

En esta sección se muestran y analizan los resultados obtenidos en el cuestionario.

En la Tabla 1 se presenta el índice de aciertos y fallos¹⁶ en las respuestas dadas por los alumnos en cada una de las preguntas del cuestionario, con excepción de la pregunta de análisis sintáctico (2.V) que será comentada más adelante. En ella también se da a conocer el número de veces que los alumnos decidieron no contestar por no saber la respuesta¹⁷, por no entender la pregunta o por no querer pensar sobre ellas.

PREGUNTA	RESPUESTA CORRECTA	ACIERTOS	FALLOS	NO SABE	NO ENTIENDE	NO IMPORTA	TOTAL
1.I	A	GB: 20 GGA: 50 GGB: 43	GB: 2 GGA: 9 GGB: 9	GB: 2 GGA: 2 GGB: 1	GB: 0 GGA: 2 GGB: 0	GB:1 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
1.II	C,E,G	GB: 2 GGA: 3 GGB: 2	GB: 19 GGA: 56 GGB: 50	GB: 4 GGA: 0 GGB:1	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 0 GGA: 4 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
1.III	K	GB: 1 GGA: 6 GGB: 13	GB: 16 GGA: 53 GGB: 36	GB: 7 GGA: 3 GGB: 3	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 1 GGA: 1 GGB: 1	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.I	B,C	GB: 2 GGA: 6 GGB: 0	GB: 20 GGA: 49 GGB: 46	GB: 2 GGA: 2 GGB: 1	GB: 1 GGA: 6 GGB: 6	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.II	A,B,C	GB: 3 GGA: 8 GGB: 2	GB: 17 GGA: 45 GGB: 46	GB: 4 GGA: 6 GGB: 1	GB: 1 GGA: 4 GGB: 3	GB: 0 GGA: 0 GGB: 1	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.III	A,B	GB: 3 GGA: 2 GGB: 4	GB: 17 GGA: 48 GGB: 45	GB: 4 GGA: 8 GGB: 2	GB: 1 GGA: 5 GGB: 2	GB: 0 GGA: 0 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53
2.IV	A,C	GB: 3 GGA: 6 GGB: 10	GB: 16 GGA: 42 GGB: 39	GB: 2 GGA: 7 GGB: 2	GB: 4 GGA: 7 GGB: 2	GB: 0 GGA: 1 GGB: 0	GB: 25 GGA: 63 GGB:
3.I	E	GB: 2 GGA: 7 GGB: 16	GB: 15 GGA: 43 GGB: 27	GB: 6 GGA: 5 GGB: 5	GB: 1 GGA: 3 GGB: 3	GB: 1 GGA: 5 GGB: 2	GB: 25 GGA: 63 GGB: 53

Tabla 1. Resumen de respuestas dadas por los alumnos (Bachillerato: GB; Grupo de Grado A: GGA; Grupo de Grado B: GGB)

Tal y como se observa, salvo la primera pregunta (1.I), que presenta un amplio índice de aciertos en los tres grupos (20 de 25, 50 de 63 y 43 de 53), todas las demás exhiben un pasmoso número de fallos, los cuales, aparte de sorprendernos, nos demuestran la ineficacia del método tradicional de enseñanza de la lengua (mayor tasa

¹⁶ Se incluyen en FALLOS no solo las respuestas incorrectas de los alumnos, sino también aquellas preguntas que se contestaron con más letras de las que se pedían.

¹⁷ Se incluyen en los resultados de NO SABE aquellas preguntas que los alumnos dejaron sin contestar, ya que entendemos que no lo hicieron porque desconocían la respuesta correcta y prefirieron no equivocarse.

de fallos que de aciertos en general) y, lo que es más importante para nosotros, nos revelan la ausencia de reflexión metalingüística en los estudiantes. Nos negamos a pensar que la culpa de tales resultados resida en los estudiantes porque, como se señaló anteriormente, los alumnos investigados eran, por lo general, excelentes académicamente hablando y consideramos que, en caso de que hubieran creído que la respuesta que marcaban era errónea, habrían optado por no responder, como así hicieron algunos, en vez de señalar una respuesta al azar. Más bien, creemos que esta penosa situación es consecuencia de la gramática aprendida por ellos durante tantos años en la escuela, así como de la gramática irreflexiva que se imparte en la carrera especializada en lengua española, pues, de lo contrario, un mayor número de alumnos en los tres grupos habría acertado las preguntas.

No obstante, cabe apuntar que es visible una pequeña mejoría en el grupo de Grado B, pues en la mayoría de las preguntas los miembros de este grupo superaron en aciertos a los estudiantes del grupo A, concretamente en las cuestiones 1.I, 1.II, 1.III, 2.III, 2.IV y 3.I, como aparece reflejado en el Gráfico 1.

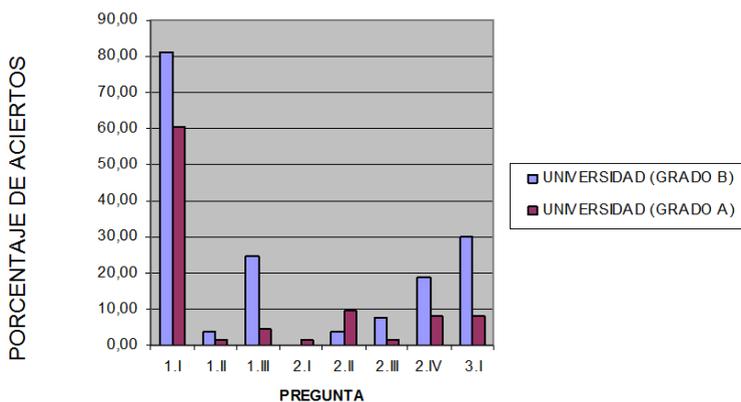


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos en los grupos de Grado

Encontramos digno de mención, por otra parte, el bajo número de respuestas sin contestar en el grupo de Bachillerato (destaca solamente la pregunta 2.IV, la cual no respondieron cuatro alumnos porque “no la entendían”), teniendo en cuenta que la mayor parte del grupo cursa la modalidad de Ciencias y podría no interesarles el estudio de la lengua. Por el contrario, destaca el elevado índice de no comprensión y desinterés que mostraron los alumnos de Grado, especialmente los pertenecientes al grupo A, en sus respuestas (varios contestaron “no entiendo la pregunta”, “no me parece importante pensar sobre ello” o “no sé la respuesta” en muchas preguntas del cuestionario), lo cual resulta bastante sorprendente por encontrarnos ante alumnos que están cursando el Grado en Lengua y Literatura Españolas y no deberían, se supone, tener ningún problema en contestarlas.

Escrutando ahora los resultados de cada pregunta, parece interesante enumerar aquellas cuestiones que más dificultades plantearon a los estudiantes. De esta manera, las preguntas que menos índice de acierto han obtenido y que más fallos o abstenciones han presentado son, para el grupo de Bachillerato, la 1.II, la 1.III, la 2.I y la 3.I; para el grupo de Grado A, la 1.II, la 1.III, la 2.I y la 2.III; y, para el grupo de Grado B, la 1.II, la 2.I, la 2.II y la 2.III; preguntas que, a nivel general, requerían del encuestado la capacidad de reconocer las relaciones a distancia y de contigüidad que pueden establecerse dentro de una oración, la capacidad de identificar las relaciones semánticas de pertenencia e inclusión y de la referencialidad que pueden darse dentro de esta, y la capacidad de establecer generalizaciones a partir de hechos particulares.

El hecho de no hallar en estas preguntas la respuesta correcta desvela el bajo nivel reflexivo de estos alumnos, preocupante, sobre todo, en los estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas. Sin embargo, de estos resultados, lo que más nos llama la atención, y por ello lo señalamos, es que en una pregunta tan fácil –a nuestro parecer– como la 1.III haya sido tan bajo el número de aciertos, especialmente en el grupo de Bachillerato (1 de 25) y en el grupo universitario A (6 de 63), cuando únicamente tenían que señalar en ella una función sintáctica, algo a lo que están acostumbrados a hacer en las clases de Lengua. Este hecho nos demuestra que enseñar a analizar oraciones tampoco es útil si después los estudiantes no son capaces de reconocer una función sintáctica cuando se les pregunta.

Respecto a los análisis sintácticos que debían efectuar los estudiantes en la pregunta 2.V, los resultados más destacables fueron los que a continuación se enumeran:

- a) mientras que todos los alumnos del grupo de Bachillerato y del grupo de Grado A efectuaron sus análisis (independientemente de que lo hicieran bien o mal) con el método tradicional de cajas o rayas¹⁸, casi todos los estudiantes del grupo de Grado B emplearon diagramas arbóreos (17 alumnos utilizaron el método de cajas o rayas y 2 emplearon ambos);
- b) el análisis del sintagma nominal *b* resultó complicado para todos ellos; en cambio, el resto de sintagmas presentó menos dificultades a los alumnos, si bien algunos de sus análisis estaban incompletos (solo señalaron los sintagmas y su función, se olvidaron a menudo de indicar cuál era el núcleo y cuáles los determinantes o los enlaces, aunque les dimos por bueno el análisis);

¹⁸ LOZANO JAÉN (2012) identifica este método de análisis con el modelo de descripción sintáctica aconsejado por NAVARRO, RAMALLE y otros en *Lengua castellana y Literatura de 2º de Bachillerato* (2009), Madrid, SM.

	GRUPO BACHILLERATO	GRUPO GRADO A	GRUPO GRADO B
SN a)	11/25	32/63	19/53
SN b)	0/25	5/63	12/53
SN c)	11/25	46/63	32/53
SN d)	13/25	47/63	34/53

Tabla 2. Número de aciertos en los análisis sintácticos

- c) varios estudiantes del grupo de Bachillerato mezclaron en sus análisis distintas terminologías (unas veces analizaban la preposición *de* como PREPOSICIÓN y otras, como ENLACE);
- d) solo alumnos de Grado detectaron y señalaron el partitivo que se encuentra en el sintagma *c* (dos estudiantes del grupo A y tres del B);
- e) presencia de errores gravísimos en los análisis de los alumnos de Bachillerato:

- asignaron a la preposición *de* las funciones de DETERMINANTE, NEXO y ADVERBIO POSESIVO;
- fijaron la función de CN a algunos sintagmas nominales (SSNN);
- denominaron en algunos casos SN a los sintagmas preposicionales (SPrep);
- etiquetaron como SAdj al sintagma *a*, como CCL al SPrep *del marco de la ventana* (sintagma *a*), como CI al SPrep *de María* (sintagma *b*), o como CD al sintagma *c*;
- un alumno distinguió en algunos sintagmas nominales entre SUJETO y PREDICADO:

- a) El color del marco de la ventana

 Sujeto Predicado

- b) El coche de bomberos de juguete de María

 Sujeto Predicado

- f) presencia de errores muy graves en los análisis de algunos alumnos del grupo de Grado A:

- el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) fue etiquetado como CCL por dos alumnos, como CRÉG por un alumno y como APOSICIÓN por otro;

- uno señaló como SPREP/APOSICIÓN ESPECIFICATIVA a los SPrep *de juguete* (sintagma *b*) y *de los estudiantes* (sintagma *c*),
 - un estudiante creyó que *del marco de la ventana* (sintagma *a*) funcionaba como CD;
 - uno asignó a la preposición *de* la función de DETERMINANTE;
- g) ausencia de errores en el grupo de Grado B;
- h) contraste entre la actitud manifestada por los alumnos de Bachillerato en la realización de los análisis y la exhibida por los estudiantes universitarios. Salvo cuatro alumnos del grupo de Bachillerato que no realizaron los análisis porque “no les apetecía” (tres personas señalaron “no quiero pensar sobre ello”) o no sabían hacerlos (un estudiante rodeó la opción “no sé la respuesta”), los demás prefirieron responder y se arriesgaron con el análisis de, al menos, un sintagma; en cambio, los estudiantes universitarios mostraron un alto índice de desinterés al no querer hacerlos, teniendo en cuenta, desde el punto de vista del estudiante, que los errores no restaban puntos. En el grupo de Grado A seis alumnos marcaron la opción “no quiero pensar sobre ello”, uno señaló que “no entendía la pregunta”, cinco no contestaron nada y cinco dejaron algunos sintagmas sin analizar. En el grupo de Grado B a cinco estudiantes “no les parecía importante pensar sobre ello”, nueve marcaron la opción “no sé la respuesta” y cuatro dejaron algún sintagma sin analizar.

Advirtiendo estos resultados poco más se puede añadir, salvo que nos encontramos, en general, con los resultados esperados. Intuíamos que el análisis del sintagma *b* resultaría complicado para todos ellos, más para los alumnos de Bachillerato que para los universitarios —como así ha sido— e, incluso, que emplearían términos procedentes de diferentes modelos lingüísticos en un mismo análisis debido a la confusión que genera la mezcla de escuelas y terminologías en la explicación gramatical, aunque descartábamos la posibilidad de que cometieran los gravísimos errores que algunos de ellos han cometido. Quizá en el grupo de Bachillerato era de esperar alguna que otra confusión, como, por ejemplo, que identificaran el SPrep *de la ventana* (sintagma *a*) como CCL, ADJUNTO en la RAE-ASALE (2009, § 39), en lugar de CN, o que actuaran de forma irreflexiva y mecánica como el estudiante que señaló en un sintagma nominal el SUJETO y el PREDICADO; sin embargo, nunca imaginamos que los alumnos que constituyen los grupos de Grado, especialmente los del A, mostraran un desconocimiento tan acusado de la sintaxis del español. Queremos pensar que sus fallos son debidos a la posible rapidez con que contestaron el cuestionario y no porque desconozcan nociones tan fundamentales como que *de* es una preposición y no un determinante. En tal caso, nos parecería muy grave que estudiantes de este nivel obtengan algún día el título de Graduado en Lengua y Literatura Españolas.

Por último, conviene resaltar un dato trascendental que se deriva de esta investigación y es el *desinterés mostrado por estudiantes que se supone que aman la lengua* y debe interesarles participar en una investigación relativa a ella. Estamos hablando de aquellos

alumnos de Grado que manifestaron una actitud indebida durante la realización del cuestionario no respondiendo a algunas preguntas o marcando, por ejemplo, la opción “no me parece importante pensar sobre ello”. Observando el Gráfico 2¹⁹, los lectores de este trabajo se podrán hacer una idea bastante aproximada del grado de desinterés que exhibieron los futuros filólogos, muy superior, salvo en las preguntas 1.III y 2.V, al del grupo de Bachillerato, donde –recordamos– predominan los estudiantes de Ciencias.

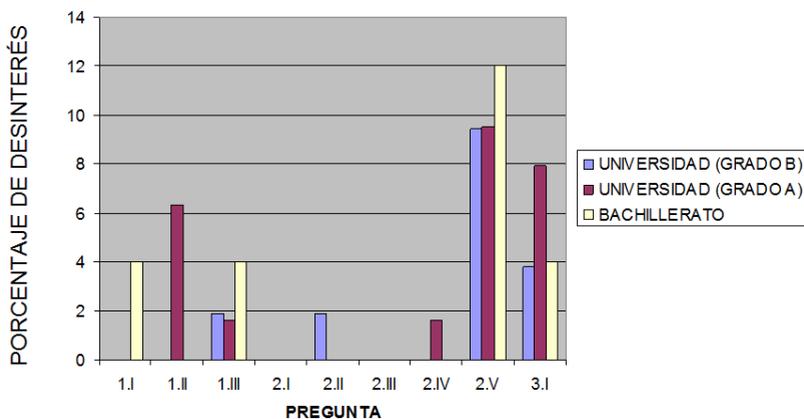


Gráfico 2. Porcentaje de desinterés en las preguntas del cuestionario

Este gráfico demuestra el escaso interés que tienen algunos futuros especialistas en lengua española sobre las investigaciones acerca de la misma. Es sorprendente e incluso inesperado que los alumnos de Grado, en concreto los del grupo A, hayan señalado en más preguntas que los alumnos de Bachillerato la opción “no me parece importante pensar sobre ello” (5 preguntas frente a 4 de los chicos de instituto), y, más aún, que les superen en número de veces en la misma pregunta (un 8% de los alumnos de Grado A no quiso pensar en la pregunta 3.I frente al 4% del grupo de Bachillerato). Este hecho revela, desde luego, la falta de predisposición al estudio de la lengua que reside en estos estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas.

¹⁹ Este gráfico muestra el porcentaje de preguntas que los alumnos decidieron no responder por “no parecerles importante pensar sobre ellas”.

5.- Conclusiones

Las respuestas de los estudiantes constituyen siempre la mejor herramienta para arrojar luz sobre el todavía oscuro ámbito de la enseñanza de la gramática en las aulas, y en esta investigación no es diferente. Sus respuestas han probado que un aprendizaje reflexivo de la gramática proporciona a los estudiantes un mayor conocimiento de la lengua. Esta importante conclusión deriva, fundamentalmente, de las respuestas dadas por el alumnado del grupo de Grado B, quienes, aparte de exhibir menos desinterés, tuvieron menos problemas en contestar las preguntas del cuestionario. Este hecho, sin duda alguna, acelera la necesidad de llevar a las aulas una enseñanza reflexiva de la gramática en lugar del método tradicional, de tipo rutinario y mecanicista, de simple ‘etiquetado’ de construcciones, el cual –hemos comprobado– tan solo desarrolla en los estudiantes aprendizajes momentáneos, mecánicos e irreflexivos, pero no les permite razonar. Por el contrario, una gramática de orientación reflexiva sí contribuye a la mejora de las competencias comunicativa y metalingüística, y permite, en mayor medida, su desarrollo intelectual.

Es preciso resaltar, finalmente, la duda que ha quedado sembrada en este trabajo respecto a la eficacia de la gramática que se enseña y aprende en los niveles universitarios. Al encontrarnos con resultados tan negativos entre los alumnos de Grado, sobre todo en el grupo A, y no disponer de más información para entenderlos, desconocemos los motivos exactos por los que tales estudiantes no contestaron debidamente nuestro cuestionario (¿culpa de la gramática impartida en la carrera?, ¿desliz de los encuestados?). Con todo, es innegable que, si estos alumnos contaran con una buena base gramatical –la cual deberían haber adquirido en la escuela–, su índice de aciertos habría sido superior al de fallos sin ninguna duda.

De cualquier forma, conviene subrayar en estas últimas líneas el negro horizonte que se vislumbra de seguir así la situación. Si los futuros profesores de Lengua continúan estando mal formados, los alumnos de las generaciones venideras, alumnos de esos *impreparados* profesores, seguirán presentando los mismos resultados negativos que este trabajo ha sacado a la luz.

6.- Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (Ed.). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, 1987.
- Bosque, I. *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de auto comprobación*, Madrid, Arco-Libros, 1994.
- Camps, A. “Aprender gramática”, en A. Camps & M. Ferrer, *Gramática a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-117.
- Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2008, págs. 13-32.
- Camps, A.; Zayas, F. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006.
- Castro, A. “La enseñanza del español en España”, en J. M. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, 1987 [1922], págs. 118-146.
- Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976 [1965].
- Durán, C. “Les competències i l'ensenyament de la gramàtica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.
- Freinet, C. *Los métodos naturales. Vol. I. El aprendizaje de la lengua*. 2ª ed. Barcelona, Fontanella, 1979. Traducido al castellano por Mª Dolors Bordas, del original francés *La méthode Naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel (Suiza), Delachaux & Niestlé, 1968.
- García del Toro, A. “Gramática en contexto”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 36, 1995.
- Gombert, J. É. *Le développement métalinguistique*, París, Presses Universitaires de France, 1990.
- Gómez Torrego, L. *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra, 1985.
- Hoyt, F. S. “The Place of Grammar in the Elementary Curriculum”, *Teachers College Record*, 7, 1906, págs. 467-500.
- Hymes, H. “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función*, 9, 1996 [1971], págs. 13-37. Traducción realizada por Juan Gómez Bernal.
- Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. II, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lozano Jaén, G. *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*, Madrid, Cátedra, 2012.
- Mantecón Ramírez, B.; Zaragoza Canales, F. “La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 1998, págs. 75-89.
- Marín, M. “Gramática en la escuela”, *Revista Quehacer educativo*, 50, 2007, págs. 63-65.
- Martínez Geijo, P. “Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 1, 2008, págs. 77-94.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, núm. 5, de 5 de enero de 2007. Madrid, 2007a.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE, núm. 266, de 6 de noviembre de 2007, Madrid, 2007b.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009.

Sepúlveda Barrios, F. “Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales”, en A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall, 2003, págs. 469-492.

Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, 1986.

Tusón, J. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide, 1981, 2ª ed.

Zayas, F. “Más allá de una didáctica de la gramática”, en M. García (Ed.), *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1999, págs. 83-91.

Zayas, F. “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”, en Mª E. García Gutiérrez (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado*, vol. I, Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006, págs. 69-100.

Zayas, F. “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*, Vol. III, Barcelona, Graó, 2011, págs. 91-106.

La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo, en un curso de introducción a la Lingüística

The teaching of grammar from discourse analysis in an introductory course in Linguistics

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

e.morales.lopez@udc.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este trabajo presenta la experiencia didáctica realizada en la docencia de los contenidos gramaticales de la asignatura de Lingüística (primer curso del grado de Filología) usando como punto de partida el análisis de discursos diversos. La autora se inspira en la tradición funcionalista de Halliday quien defendía la necesidad de relacionar dialécticamente las funciones comunicativas y la diversidad de formas para expresarlas; asimismo, apela a la perspectiva de la complejidad para superar la tradición positivista de analizar el lenguaje descomponiéndolo en unidades más pequeñas; en su lugar, ofrece una visión holística, pero también transdisciplinaria, lo que implica no tener en cuenta la división entre las disciplinas que estudian el discurso (retórica, argumentación y semiótica, principalmente). Los ejemplos didácticos que ilustran la propuesta didáctica se organizan en torno a dos centros de atención: el análisis del discurso infantil y el análisis de discursos diversos que han ofrecido construcciones ideológicas antagónicas sobre la crisis económico-financiera actual.

Palabras clave: funcionalismo; complejidad; gramática comunicativa; construccionismo; enseñanza de la gramática; enseñanza de la lingüística.

Abstract: This paper explains the didactic experience in teaching the subject of grammar in an introductory linguistics course (first year of Philology) using as methodology discourse analysis. This experience is inspired by Halliday's functionalist approach, which defended the need to dialectically relate the communicative functions and the variety of structures resources to express them. Also this experience appeals to the perspective of complexity to overcome the positivist tradition of analyzing language decomposing it into smaller units; instead, it offers a holistic, but also transdisciplinary vision, which means disregarding the division between the disciplines that study discourse (linguistics, rhetoric, argumentation and semiotics, mainly). Instructional examples that illustrate the didactic proposal are organized around two centers: the analysis of child speech and analysis of various discourses that have offered conflicting ideological constructions of the current economic and financial crisis.

Key words: functionalism; complexity; communicative grammar; constructionism; teaching of grammar; teaching of linguistics.

I

ntroducción

La práctica de la docencia de la asignatura de Lingüística en los estudios de Filología y en Logopedia, así como mi experiencia como evaluadora de la asignatura de lengua española en las pruebas de acceso a la universidad en los últimos años me está permitiendo reflexionar sobre los siguientes dos aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos gramaticales: 1) la necesidad de superar el marco formalista (estructuralista) en la enseñanza de la gramática, marco con el que aún está siendo formada buena parte del alumnado que se matricula en nuestra facultad; y 2) la integración de los contenidos lingüísticos con los de otras áreas humanísticas que estudian también la comunicación y el discurso; me refiero a la relación de la lingüística con la retórica y la teoría de la argumentación, así como con la semiótica.

Nuestro alumnado (en este trabajo me refiero al de Filología, en la Universidad de A Coruña) continúa necesitando una adecuada formación de las unidades lingüísticas en cada uno de los niveles del lenguaje (cualquiera que sea la lengua de su especialidad); al mismo tiempo, precisa una orientación mayor al contexto, no solo para profundizar mejor en la dialéctica forma y función (la orientación comunicativa, según ciertos autores; por ejemplo CASSANY et al., 1994: 84 y ss., CONSEJO DE EUROPA, 2001, entre otros), sino también por motivos profesionales. Tras el proceso de Bolonia, los grados tienen, cada vez más, una orientación generalista, con lo cual muchos de nuestros alumnos pueden no dedicarse ya en el futuro a la enseñanza de las lenguas, como era lo habitual en los antiguos licenciados de Filología.

Por este motivo, desde hace dos años, he iniciado una experiencia piloto sobre la enseñanza de los conceptos gramaticales (entendida la gramática en un sentido amplio, con lo cual incluyo fonética, fonología, morfología, sintaxis y semántica) en la asignatura de Lingüística (primer curso de grado, de seis créditos).⁴⁸ Mi objetivo es abordar la naturaleza del lenguaje a partir de lo que HALLIDAY (2002 [1970]) denomina la relación dialéctica entre forma y función. En consecuencia, la experiencia didáctica que presento consiste en partir del análisis de discursos diversos con el fin de que el alumnado reflexione, primeramente, sobre el uso de los distintos recursos y estructuras discursivas en relación con la finalidad comunicativa que persiguen sus usuarios. Con ello, creemos, estamos cumpliendo el objetivo de que la enseñanza del sistema gramatical adquiera siempre una orientación comunicativa.

⁴⁸ En la *web* de la Facultad de Filología se incluye la guía docente de esta asignatura, común a los tres grados actualmente vigentes: https://guiadocente.udc.es/guia_docent/

El segundo objetivo del análisis de las estructuras lingüísticas en contextos comunicativos es que el aprendiz de analista (en este caso nuestro alumnado) advierta que no todas son iguales de relevantes para explicar la principal finalidad de un discurso o texto; por tanto, debe aprender a jerarquizar aquellas que serán clave para interpretar la intencionalidad del autor/a. Asimismo, ha de observar que hay una gran variedad de recursos discursivos, no solo de tipo lingüístico, sino de tipo retórico-argumentativo (muchos de estos recursos, nuestro alumnado los conoce a partir de sus clases de literatura) y semiótico (en la actualidad la mayoría de los textos escritos son multimodales). Por tanto, a partir del análisis continuado del discurso nuestro alumnado pronto descubre que la división entre estas disciplinas se antoja algo arbitrario porque, a la hora de analizar discursos reales, necesita engarzar diferentes y muy variados conceptos teóricos que se adscriben a diversas disciplinas.

1.- Marco teórico

Comienzo este apartado teórico con una cita de un autor que trabaja actualmente en el tema de la multimodalidad, Gunter KRESS (2010, 105):

Las teorías lingüísticas del siglo XX enfatizaron la abstracción y la generalización: el “sistema lingüístico”, coherente, estable; la “gramática” como un sistema de reglas fijas; el “fonema” como una abstracción alejado del caos del habla. La teoría era tanto un producto como un espejo de concepciones modernas como estabilidad, integración coherencia....

En estas palabras vemos reflejada una teoría lingüística que enfatizó (y aún lo hace hoy) el análisis de la gramática en relación con el sistema descontextualizado y/o internalizado en la mente del hablante. El estudiantado, procedente de Bachillerato, sí que conoce lo que son las variedades lingüísticas, los registros, pero estas categorías las ha estudiado fuera del análisis gramatical; asimismo, este alumnado conoce los recursos retórico-argumentativos más básicos, pero su práctica procede normalmente del análisis de los textos literarios, no de los discursos contextualizados en situaciones comunicativas reales.

Ha sido una tradición lingüística, en fin, obsesionada por el estudio de la frase y por el análisis de sus jerarquías sintácticas en el estudio gramatical de la(s) lengua(s). Esta formación se observa aún hoy en los conocimientos de lengua (castellano y gallego) de los estudiantes que acceden al grado de Filología.

Con todo, en las últimas décadas, las distintas teorías de la gramática funcionalista han empezado a dar un giro muy importante en la manera de estudiar el lenguaje, lo que ha propiciado un cambio fundamental también en el estudio de la

gramática. En el caso de las investigaciones sobre el español, un ejemplo de este cambio ha sido ya la nueva gramática de la RAE (2009).⁴⁹

Desde mi punto de vista, uno de los autores de esta tradición funcionalista que mejor encarna el cambio hacia la perspectiva comunicativa en el estudio de la gramática ha sido HALLIDAY.⁵⁰ Sobre todo, me ha interesado el énfasis de este autor por abordar la naturaleza del lenguaje a partir de la relación dialéctica entre forma y función. Al respecto, destaco la siguiente cita de uno de sus artículos de los años setenta, aunque recogido en sus memorias completas (se incluye la traducción en nota):

We cannot explain language by simply listing its uses... Malinowski's ethnographic account of the functions of language, based on the distinction between 'pragmatic' and 'magic', or Bühler's well-known tripartite division into the 'representational', 'expressive' and 'conative' functions, show that it is possible to generalize; but these generalizations are directed towards sociological or psychological inquiries, and are not intended primarily to throw light on the nature of linguistic structure. At the same time, an account of linguistic structure that pays no attention to the demands that we make of language is lacking in perspicacity, since it offers no principles for explaining why the structure of language is organized one way rather than in another... It is necessary to look at both the system of language and its functions at the same time; otherwise we will lack any theoretical basis for generalizations about how language is used (HALLIDAY, 2002 [1970]: 173-4)⁵¹.

Como indica este autor, la perspectiva funcionalista, que en sí misma sería adecuada desde las perspectivas sociológica y psicológica, es insuficiente desde la dimensión lingüística porque lo interesante del estudio del lenguaje es observar la relación dialéctica entre ambas perspectivas; es decir, la relación entre la variedad de funciones y las diversas formas que una determinada función adopta en los distintos

⁴⁹ Véase al respecto nuestros propios trabajos MORALES LÓPEZ *et al.* (2012a, b).

⁵⁰ Otro autor que me parece también fundamental en esta orientación funcionalista es GIVÓN (2001), porque además introduce la perspectiva interlingüística. Sin embargo, como justificaré más adelante, estos contenidos de tipología no los veo tan necesarios para un curso de introducción a la Lingüística, sino para un curso posterior (por ejemplo, en nuestro grado de Filología se concreta en la asignatura de segundo curso "Lenguas del mundo").

⁵¹ "No podemos explicar el lenguaje simplemente haciendo un listado de sus usos... La perspectiva etnográfica de MALINOWSKI sobre las funciones del lenguaje, basada en la distinción entre 'lo pragmático' y 'lo mágico', o la bien conocida división tripartita de BÜHLER en las funciones 'representacional', 'expresiva' y 'conativa' muestran que es posible llegar a generalizaciones; pero estas generalizaciones tienen una finalidad sociológica y psicológica, y no tienen como objetivo principal arrojar luz sobre la naturaleza de la estructura lingüística. Al mismo tiempo, una perspectiva de la estructura lingüística que no preste atención a las demandas sobre la naturaleza del lenguaje le falta perspicacia, porque no ofrece principio alguno para explicar por qué la estructura del lenguaje se organiza de una manera en lugar de otra... Es necesario investigar al mismo tiempo tanto el sistema del lenguaje como sus funciones; de otra manera, no ofreceremos base teórica para establecer generalizaciones sobre cómo se usa el lenguaje".

discursos, géneros y contextos. Con ello, conseguimos, según precisa el mismo HALLIDAY, la finalidad del estudio lingüístico, que no es solamente la descripción de una lengua, sino la formulación de principios y generalizaciones sobre el estudio del lenguaje (MORALES LÓPEZ, 2014).

Asimismo, un hecho crucial es que, en el uso comunicativo concreto, los hablantes siempre eligen las diferentes estructuras lingüísticas de entre un conjunto de opciones posibles. Por tanto, desde la posición de este autor, una lengua ha de ser también interpretada como una red de relaciones de las cuales las estructuras gramaticales emergen “naturalmente” (HALLIDAY, 1995: xvii-xviii); es decir, quedan ligadas (y “motivadas”, en consecuencia) a las necesidades comunicativas concretas de tales hablantes. En otro artículo de sus obras completas, HALLIDAY (2002 [1977]: 50) lo especifica aún más cuando define lo que es el lenguaje:

[...] un evento sociológico, un encuentro semiótico a través del cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian. El agente individual es, en virtud de su pertenencia al grupo, un ‘creador de significado’ [a meaner], alguien que significa [one who means]. A través de sus actos de significado, y de los de otros individuos, la realidad social es creada, mantenida en buen orden, y continuamente configurada y modificada.

Vemos así cómo HALLIDAY da un paso más, sumamente importante, hacia la consideración del estudio del lenguaje como un proceso holístico. El lenguaje es, además, un proceso socio-semiótico. El hablante (a quien considera un “creador de significado” en el seno de un grupo social) no solamente crea significado “lingüístico” (semántico), sino de tipo socio-semiótico, a través del cual se constituyen y configuran las relaciones sociales.

La forma más básica de esta construcción de la realidad social se produce, para HALLIDAY (2002 [1977]), en la conversación espontánea, en los encuentros cotidianos. Por ello mismo también, la persistencia y el cambio en el sistema social –y en la cultura en general–, quedan reflejados en los textos, al mismo tiempo que se reproducen a través de ellos mismos. Esta relación dialéctica ha supuesto también la diversificación de los discursos como expresión y creación de significados sociales nuevos en contextos particulares de situación. Nos encontramos así con la diferenciación de géneros discursivos. Por ello, en el estudio lingüístico tampoco podemos prescindir de los géneros cuando estudiamos la diferenciación de las funciones y de las formas que las vehiculan.

Mi segunda fuente teórico-metodológica en el estudio lingüístico es la perspectiva de la complejidad.

La complejidad es un enfoque científico que propone la investigación de cualquier objeto de estudio en relación con el todo, es decir, con el sistema del cual

forma parte, así como con el entorno y el contexto con el que interactúa (MORIN, 1990; CAPRA, 1996; MASSIP BONET & BASTARDAS BOADA, 2013).

Esta perspectiva intenta superar lo que MORIN (1990) denomina el paradigma de la simplicidad: la obsesión de la ciencia por llegar a determinar cada uno de los componentes de un objeto y proceder a su estudio de manera independiente. Por ejemplo, consideremos al ser humano, un ejemplo del mismo Morin; puede ser abordado desde una perspectiva biológica (un ser con características anatómicas, fisiológicas, entre otras) o bien desde una perspectiva cultural (un sujeto que habla, que tiene ideas y conciencia). Cada una de estas dimensiones ha sido objeto de una disciplina científica con el fin de llegar a determinar cada una de sus unidades más simples. Esto mismo ha sucedido con otros objetos de estudio: la materia física, el universo, etc. Y, por supuesto, con el estudio del lenguaje: es la propuesta que inauguró Saussure, que continuó más tarde Chomsky, y que necesitamos ahora superar tanto en el nivel investigador como en la didáctica del lenguaje.

Esta obsesión por las unidades más simples se desmoronó a principios del siglo XX cuando un grupo de físicos se dio cuenta de que el desorden está siempre presente en el universo; por lo tanto, el ideal de la ciencia como búsqueda de lo simple se reveló como mera entelequia. Uno de estos físicos fue Boltzman, quien demostró que eso que llamamos calor no es más que la agitación desordenada de moléculas y átomos. Cuando se calienta el agua, las moléculas empiezan a arremolinarse, algunas de ellas vuelan hacia la atmósfera y se disipan. El desorden está también presente en la vida, ligado al trabajo y a la transformación; por tanto, el desorden es tan consustancial a la naturaleza como lo es el orden. Y del desorden mismo puede surgir organización, como sucedió en el inicio del universo; la teoría del *big-bang* así lo explica.

La complejidad, prosigue MORIN, es entonces el paradigma que parte de la premisa de que para comprender lo que sucede en la vida es necesario tener en cuenta la relación entre orden, desorden y organización. Esta relación implica también que la complejidad acepta la contradicción como un hecho inherente al estudio de la vida.

Profundizando un poco más en las distintas teorías que se han propuesto desde la perspectiva de la complejidad, nos detenemos en la teoría de los sistemas, formulada por el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy, a mediados del siglo XX. Para la explicación de esta especie de metateoría partimos del excelente libro del físico Fritjof CAPRA (1996), *La trama de la vida*. Según CAPRA, la clave para una teoría completa de los sistemas vivos (la perspectiva sistémica) estriba en la síntesis de las siguientes tres características: el estudio del patrón, de la estructura y del proceso vital.

El *patrón de organización* de cualquier sistema, vivo o no vivo, es la configuración de las relaciones entre sus componentes, lo que determina las características esenciales del sistema. Por ejemplo, ciertas relaciones abstractas deben estar presentes para que algo sea reconocible como una bicicleta: en este caso, las relaciones funcionales entre el

manillar, los pedales, las ruedas, etc. La *estructura* de un sistema es la corporeización (o corporeidad) física de su patrón de organización; es decir, sus componentes físicos: en el caso de la bicicleta, las diversas formas, tamaño, composición física de sus componentes según el tipo de bicicleta (de paseo, de montaña, infantil, etc.).

En una máquina como la bicicleta, las partes han sido diseñadas para formar una estructura con componentes fijos. Sin embargo, en un sistema vivo, los componentes cambian continuamente porque en él hay crecimiento, desarrollo y evolución. Aquí nos encontramos con el tercer componente necesario para una completa descripción de la naturaleza de la vida: el *proceso* de evolución de un ser vivo. Estos tres criterios (patrón, estructura y proceso) son totalmente interdependientes, de tal manera que el patrón de organización solo puede ser reconocido si está corporeizado en una estructura física, siendo este al mismo tiempo un proceso continuo en los seres vivos.

El patrón de un ser vivo se considera que es *autopoietico*, es decir, el sistema se mantiene estable a pesar de que evoluciona (es un proceso) y lo hace de manera autónoma (se autoorganiza, según MATURANA & VARELA, 1999 [1990]). Al mismo tiempo, el patrón de un ser vivo es una estructura denominada *dissipativa* (un término propuesto por PRIGOGINE), lo que quiere decir que está abierto a las condiciones del ambiente y a los flujos de la materia y de la energía. Por este carácter abierto, el estado de equilibrio del sistema puede romperse en momentos cruciales; son los denominados *puntos de bifurcación*. Se trata de periodos de inestabilidad, en los que nuevas formas de desorden pueden surgir espontáneamente, siendo así la consecuencia de otras formas evolutivas distintas.

Además, en un ser vivo los procesos vitales se identifican por medio de la cognición, que es el proceso de conocer. Esta afirmación implica una idea completamente nueva sobre lo que es la mente; ya no se trata de una *cosa*, sino de un *proceso*, el proceso de conocer. En otras palabras, la actividad organizadora de los sistemas vivos, en todos los niveles de la vida, es una actividad mental. Las interacciones de un organismo vivo –planta, animal o ser humano– con su entorno son interacciones cognitivas, mentales. Así, vida y cognición quedan inseparablemente vinculadas. Este nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento; incluye percepción, emoción y acción: todo el proceso vital. El cerebro es una estructura específica a través de la cual opera este proceso. En la vida humana, la cognición incluye también el lenguaje, el pensamiento conceptual y todos los demás atributos de la consciencia humana (CAPRA, 1996: 185 y 188).

Ideas como las que propone la teoría de los sistemas nos muestra que transitamos desde la propuesta de un mundo simple explicado por medio de leyes y principios, que ha sido la posición predominante en la ciencia según el ideal racionalista y positivista (como el estructuralismo y el generativismo en Lingüística), hacia la elaboración de una nueva idea del mundo como entidad totalmente compleja

(DELGADO, 2007). Ello conduce también al cuestionamiento del objetivo mismo de las disciplinas científicas. Surge así la necesidad de *entrelazar* el enfoque de estudio de estas disciplinas en lo que se conoce, hacia la mitad del siglo veinte, como pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2007). La pluridisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. La interdisciplinariedad tiene una mirada diferente; concierne a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Y la transdisciplinariedad –la más interesante en mi opinión– constituye la dinámica que surge de la investigación simultánea sobre varios niveles de realidad, con una finalidad dialógica, es decir, relacionando conceptos de disciplinas distintas de manera creativa para comprender los procesos de la vida de manera cada vez más compleja (MASSIP BONET, 2013: 36).

2.- De la teoría al ámbito didáctico

Con este transfondo teórico, adopto una perspectiva *socio-cognitiva* y *discursivo-retórica* (de tipo funcionalista y constructivista)⁵² en el estudio del lenguaje (MORALES LÓPEZ, 2011 y 2013; PUJANTE & MORALES LÓPEZ, 2013), con el fin de dar cuenta de lo siguiente: a) la construcción de significado es inseparable de la selección intencionada que realiza el agente de las formas comunicativas; b) inseparable de la acción humana y del contexto en el que se insertan tales prácticas; y c) inseparable de las construcciones cognitivas de los actores sociales.

En el ámbito didáctico, supone adoptar los siguientes planteamientos: a) partir de la centralidad del discurso y la interacción comunicativa (el todo) para estudiar las partes; b) considerar el entorno real: análisis del contexto, de los objetivos comunicativos de los sujetos y/o actores sociales, y las acciones en las que se insertan los discursos; c) prescindir de la exposición de las unidades lingüísticas separadas por niveles lingüísticos; y d) saltarse los límites entre disciplinas, tales como la retórica, argumentación y semiótica.

2.1.- Descripción de la propuesta didáctica

En este marco, planteo la enseñanza del curso de Lingüística (en los temas dedicados a la descripción del sistema) a partir del análisis del discurso, en torno a dos centros de interés:

⁵² Por constructivismo, me refiero a la posición epistemológica que acepta la existencia de la realidad, aunque mediatizada por nuestra subjetividad (social e individual) y corporeidad. Más detalles en MORALES LÓPEZ (2013) y PUJANTE & MORALES LÓPEZ (2013).

1. *Análisis del discurso infantil* sobre los ejemplos que proporciona un corpus como el del grupo de investigación *koiné*, basado en el desarrollo evolutivo del lenguaje infantil (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2011).

La diversidad de interacciones transcritas entre grupos diversos de niños y una persona adulta nos han servido, principalmente, para la explicación y el análisis de las distintas estructuras fonético-fonológicas (véase al respecto el ejemplo 1, procedente de FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2009: 200 y 204): sonidos, fonemas, procesos de co-articulación, simplificación silábica, conocimiento y familiaridad con el AFI, diferencia entre el AFI y la escritura, etc. (conceptos incluidos en el tema 4 de la asignatura de Lingüística).

(1)

Grabación: VIT2_8

Participantes: ANP (niña), PIL (adulta)

Edad: ANP, 3 años y 2 meses

*PIL: sí # hay que echar la carta al buzón .

*PIL: sí # pero qué le pides en la carta ?

*ANP: <un> [/] algo violento.

*PIL: algo violento !

*PIL: y a qué te refieres con eso ?

*ANP: / pa matá a los móstuos ↓/

%par : pa = para \$PHO ; matá=matar \$PI IO; móstuos=monstruos \$PHO ;

*PIL: pa matar a los monstruos ?

*PIL: pero qué monstruos ?

*PIL: dónde hay monstruos ?

*ANP: a los malos .

*PIL: dónde hay monstruos malos ?

*ANP: en la casa <de> [/] de xxx .

*PIL: sí ?

*ANP: sí .

*PIL: y son muy malos ?

*ANP: sí .

*PIL: y te comen ?

Asimismo, para cumplir el objetivo programático de relacionar siempre el uso de la diversidad de formas con sus funciones, proponemos también al alumno realizar el análisis de los diversos errores de desarrollo que muestran los niños, en relación con las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje (balbuceo, etapa de la palabra única, desarrollo fonético, etc.), así como con las funciones del lenguaje infantil del mismo HALLIDAY (1982); aspectos estos últimos incluidos en el tema 3 de la guía docente.

Al reflexionar sobre la diferencia entre errores del desarrollo y problemas relativos a patologías del lenguaje hacemos también una breve referencia al tema del cerebro y las afasias⁵³.

⁵³ Igualmente, se puede optar por añadir el análisis de interacciones con pacientes con patologías.

2. *Análisis de discursos diversos sobre el tema de la crisis*, porque en ellos se describe una situación de conflicto ideológico y de posiciones antagónicas, lo que ha propiciado una gran creatividad discursiva⁵⁴.

Asimismo el análisis de los discursos relativos a esta temática nos ha permitido reflexionar sobre las principales diferencias entre la disciplina lingüística y otras como la semiótica, retórica y argumentación; a la vez que introducir ciertas nociones de filosofía del lenguaje (concretamente, las nociones de verdad, sentido y referencia) y de ciencia cognitiva (en particular, la noción de marco cognitivo, de LAKOFF (2007). Igualmente, aportar ciertas nociones sobre las características generales de la comunicación humana, gestual y vocal (las lenguas de signos y las orales, y sus diferencias respecto a la comunicación animal), y breves nociones de quinésica. Todo ello incluido en los temas 1 y 2 del programa.

El análisis de los discursos seleccionados sobre la crisis me ha permitido mostrar al alumnado dos construcciones diferentes de la crisis. Por un lado, la proporcionada por el *status quo* con el uso de la estrategia de *naturalización* (es decir, transformando lo abstracto en sentido común, en un hecho cotidiano), continuamente reiterada por los políticos del Partido Popular.

Un ejemplo evidente de esta estrategia es el uso de la metáfora “un país, una familia”; a partir de la cual se enmarcan y pueden comprenderse expresiones y comentarios de muchos miembros del gobierno actual, y del Partido Popular en general: “hemos vivido por encima de nuestras posibilidades”. Como ejemplo de esta metáfora, analizamos con el alumnado el siguiente fragmento de un mitin de Mariano Rajoy:

(2) Nadie puede vivir eternamente a préstamo, porque aumentan los intereses que tenemos que pagar... Se ha gastado más de lo que teníamos... Vamos a tener que gastar solo en intereses de deuda pública 9.000 millones de euros más que este año, cantidad que no se puede mantener de por vida... Esto no es economía, es puro sentido común... Hemos gastado más de lo que teníamos, no se han hecho las reformas que la economía española necesitaba...

Lo que estamos haciendo es lo que hay que hacer porque en estos momentos no podemos hacer otra cosa que sea ir ajustando los gastos a los ingresos (Mitin en Orense, 22-9-2012, <http://www.eldiario.es/economia>).

Este ejemplo, permite en clase definir y analizar la noción de metáfora como una construcción ideológica que, como indican LAKOFF & JOHNSON (1980), activa un determinado marco cognitivo de organización (y también de sesgo) del mundo. Asimismo, este ejemplo nos muestra que este político utiliza otras estructuras

⁵⁴ Otros ejemplos de conflicto pueden consultarse en MORALES LÓPEZ, PREGO VÁZQUEZ & DOMÍNGUEZ SECO (2006) y MORALES LÓPEZ (2010).

lingüísticas que contribuyen a su finalidad persuasiva: “nadie puede...” (el pronombre indefinido), “se ha gastado...” (la estructura pasiva), “vamos a tener que...” (la deixis personal y la perífrasis modal deóntica), “es lo que hay que hacer” (la perífrasis modal deóntica), etc.; con ellas, Rajoy persuade a su electorado (el género discursivo es un mitin) de que no hubo más remedio que hacer recortes. Pero lo significativo, desde la perspectiva discursiva, es que el uso de la metáfora y las estructuras sintácticas marcadas (que van de lo más general a lo particular, del uso del pronombre indefinido y la estructura pasiva a lo concreto con la utilización del pronombre personal de primera persona) son a su vez argumentaciones basadas en ejemplos de la vida cotidiana (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1989 y PUJANTE, 2003) para justificar recortes tan grandes a la ciudadanía; recortes que además se presentan como medidas políticas ineludibles a través del uso de la modalidad deóntica.

Vemos, pues, cómo el análisis de las formas sintácticas pueden relacionarse con otros recursos retórico-argumentativos con el fin de desvelar cuál es la finalidad comunicativa de un determinado actor social, en contextos particulares de uso del lenguaje. Constituye, así, un ejemplo de visión holística e interdisciplinaria en la enseñanza de los contenidos gramaticales.

Por otro lado, la crisis como espacio de conflicto de diferentes actores sociales nos ha proporcionado también ejemplos de contra-argumentaciones (sobre todo de tipo expresivo o elocutivo, muy creativos) por parte de colectivos sociales, críticos al Gobierno actual: 15M, Plataforma Afectados Hipoteca, Partido X, grupos ecologistas, etc. El análisis de estos discursos muestra que asistimos a la creación de nuevos discursos a partir del uso de recursos retórico-discursivos muy variados: léxicos, metafóricos, sintácticos, etc. (más información en PUJANTE & MORALES LÓPEZ, 2013 y MONTESANO MONTESSORI, 2014). Veamos al respecto los ejemplos 3-7, aunque por razones de espacio solamente apuntaré sus características más generales:

(3) Vídeo PAH (<http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/pah-defensa-ocupacio-pisos-buits-banca-video-2498450>).

Desde el punto de vista lingüístico, este ejemplo resulta adecuado para trabajar todo lo relacionado con la prosodia y los recursos supra-segmentales. En este vídeo, una voz en *off* explica el tema de la burbuja inmobiliaria de manera muy crítica e irónica sobre las soluciones aportadas por los últimos gobiernos. Esta voz va representando diferentes personajes a través de cambios prosódicos según adopte el rol de uno u otro personaje.

(4) A Pegada Ecolóxica
(https://www.udc.es/export/sites/udc/_galeria_down/sociedade/medio_ambiente/pegada_ecoloxica/expoPegadaEcoloxica.pdf).

Incluye una exposición didáctica, elaborada por la Oficina de Medio Ambiente de la Universidad de A Coruña, con distintos paneles sobre las causas y los efectos del cambio climático, tanto a nivel mundial, como regional (Galicia) y local (la universidad). Por su carácter didáctico, utiliza recursos retóricos, argumentativos y semióticos muy variados (por tanto, un ejemplo de texto multimodal) con el fin de hacer entender al alumnado este problema tan crucial; asimismo, en la parte final, se proponen medidas para reducir la huella ecológica de cada individuo. En esta parte final, es relevante el uso marcado de ciertas estructuras sintácticas (infinitivos, deixis de primera persona del plural, etc.), a través de las cuales no se quiere transmitir una idea de obligatoriedad, sino de opciones diversas que apelan a la conciencia individual.

(5) Eslóganes del 15M. De entre los múltiples que se crearon (véase su estudio en PUJANTE & MORALES, 2013; y MONTESSANO MONTESSORI & MORALES LÓPEZ, 2014) selecciono para este trabajo los dos siguientes. Proporcionan un ejemplo para trabajar el análisis conjunto de recursos lingüísticos, retóricos y semióticos:



El eslogan de la izquierda muestra de nuevo otra metáfora (discursiva y visual) en donde se identifica la actuación de los poderes políticos que nos han gobernado (PSOE y PP) con las fuerzas del mal de la película, *Star Wars*. En el de la derecha, se produce una antítesis entre los lexema *faltar* y *sobrar*, con el fin de resaltar el tema de la corrupción de la clase política. Asimismo, este eslogan construye la antítesis del *topoi* (o lugar común) usado frecuentemente en la vida cotidiana: lo normal es que a la gente le falte dinero, no le sobre, como aquí se indica.

(6) Fragmento de la comparecencia de Rajoy en el Parlamento sobre el “caso Bárcenas” (descargado de *El País* el 1-8-2013):

Yo no puedo decirles otra cosa sino que son falsas sus acusaciones, son falsas sus medias verdades y son falsas las interpretaciones de la media docena de verdades que emplea como cobertura de sus falsedades.

El juez determinará lo que proceda sobre cada una de las insinuaciones; pero ya les adelanto yo que en el Partido Popular, ni se ha llevado una doble contabilidad, ni se oculta ningún delito.

¿Se han pagado sueldos? Sí. ¿Se han pagado remuneraciones complementarias por razón del cargo? Sí. ¿Se han pagado anticipos o suplidos a justificar por gastos inherentes al desempeño del cargo? También, como en todas partes. Es de justicia. Se ha pagado por un trabajo, se ha pagado en blanco y se ha incluido el pago en la contabilidad. [...]

Por lo que a mí respecta, yo les aseguro que siempre he declarado todos mis ingresos. Mis declaraciones de renta y de patrimonio de los últimos diez años están a la vista de todo el mundo, Señorías, y me parece que tienen bastante más valor que un renglón escrito al vuelo en un papel arrugado. [...]

No han faltado quienes, individualmente o en grupo, han resuelto aprovechar la situación en su beneficio particular. Me refiero, entre otros, a los que aplauden y jalean las marrullerías de papeles y fotocopias [...].

Si en el ejemplo 5 predominaban los recursos retóricos y semióticos, en el ejemplo 6 vuelven nuevamente a ser significativos los recursos de tipo sintáctico: en concreto, el uso de la deixis de primera persona singular cuando Rajoy se refiere a su situación personal, frente a las estructuras pasivas cuando alude a lo realizado por el partido. Asimismo, es relevante la repetición de la estructura de foco (en forma de pregunta y respuesta): “¿Se han pagado? Sí...”.

(7) Discursos de la Red Ciudadana. Partido X: <http://partidox.org/>

Finalmente, la página *web* este nuevo partido, con un estilo discursivo directo, muy crítico con el poder establecido y también desenfadado, nos ha proporcionado numerosos ejemplos para cubrir buena parte de los recursos gramaticales incluidos en el programa de la asignatura, así como de los principales recursos discursivos (sobre todo relativos a la cohesión y coherencia discursiva) y retórico-argumentativos más frecuentes (metáforas, metonimias, repeticiones, anáforas, etc., todos ellos conocidos ya por el alumnado, aunque hemos tenido que recordar sus definiciones).

Este recorrido de los ejemplos relativos al tema de la crisis nos muestra además que se trata de textos insertos en un contexto y en un tiempo socio-político muy concreto, por lo cual tienen también el peligro de perder actualidad muy rápidamente. Ello implica que necesitarán ser reemplazados por otros nuevos en los cursos siguientes⁵⁵, si lo que pretendemos es mantener tanto el interés del alumnado por el análisis de situaciones comunicativas reales como despertar su conciencia crítica sobre los acontecimientos políticos y sociales de cada momento⁵⁶.

2.2.- Evaluación de las competencias del alumnado

Casi hacia el final de este trabajo, abordo el tema de la evaluación de lo aprendido en la propuesta didáctica expuesta. Entre las competencias de la materia que nos parecen más importantes, se incluye tanto la de adquirir conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas, como saber analizar la estructura de las lenguas en sus diferentes niveles y en sus dimensiones cognitiva, social y psicológica. Por tanto, creemos que la propuesta didáctica introducida, basada en la orientación al análisis del discurso, permite la integración de estas dos competencias (respectivamente, “saber” y “hacer saber”).

En consecuencia, para la evaluación conjunta de estas dos competencias he partido del análisis cualitativo de la respuesta del alumnado (tanto en la clase magistral, como en los grupos medianos y pequeños, y luego en las actividades evaluables, realizadas en casa) a la siguiente cuestión:

Pregunta evaluable:

¿Qué recursos semióticos, lingüísticos y/o retóricos son relevantes para el propósito comunicativo del hablante (o actor social) en el siguiente texto (o discurso, interacción)?

Recuerda que seguir los siguientes pasos: a) indicar cada uno de los recursos, b) explicar cómo se han formado, e c) interpretar el significado en relación con el propósito o intención comunicativa, el género discursivo y su contexto.

⁵⁵ Igualmente, se pueden equilibrar los ejemplos en relación con las lenguas que están estudiando; así se puede introducir algún texto de actualidad en inglés o en alguna otra lengua románica.

⁵⁶ Como se puede observar en el programa de la asignatura, hay otros temas que tienen que explicarse, aunque no los incluyo en los objetivos de este trabajo: la descripción de otros conceptos de semántica (aunque algunos de ellos se han tenido que anticipar en la explicación de los ejemplos discursivos analizados), pragmática, sociolingüística, diversidad lingüística (familias lingüísticas) y aplicaciones de la disciplina. Como hemos ya anticipado, no desarrollamos en este curso el tema de los universales del lenguaje porque consideramos más adecuado para una asignatura de cursos posteriores, cuando ya el alumno dispone de un bagaje mayor de conocimientos lingüísticos.

En el caso de la adquisición del lenguaje infantil, recordamos que el objetivo es evaluar la capacidad del alumno/a para describir el nivel gramatical del niño y relacionarlo con su etapa de desarrollo, así como con las funciones comunicativas.

Esta evaluación cualitativa permite también la valoración de otras competencias de la asignatura: la capacidad para la selección de información (por ejemplo, la interrelación con los conceptos procedentes de las lecturas obligatorias), la exposición adecuada de los contenidos, la capacidad argumentativa para justificar sus hipótesis de manera oral (en los grupos de trabajo de clase), y la corrección de estilo y ortográfica en las actividades evaluables escritas (tanto en gallego como en español, según haya sido la elección del alumnado), como las principales.

Finalmente, resta por evaluar las ventajas de esta propuesta didáctica respecto al modelo clásico de explicación de los contenidos lingüísticos por niveles diferenciados. De manera intuitiva, observo que el alumnado acepta con mayor grado la orientación hacia el análisis de textos comunicativos actuales; igualmente, me he sorprendido lo agradable que le resulta el análisis del discurso infantil. Sin embargo, aún no puedo ofrecer una respuesta objetiva a la cuestión de si con esta nueva propuesta contribuimos a resolver uno de los problemas más graves que también arrastramos en el primer año de la universidad, el del fracaso escolar (un buen número del alumnado tiene que repetir la asignatura). Quizás para ello, tengamos que aceptar también que sea necesaria la implicación de todo el profesorado que imparte docencia en el primer curso del grado.

3.- Reflexiones finales y conclusiones

Hemos comenzado este artículo planteándonos si estaba agotada la perspectiva formal en la enseñanza de la gramática. La propuesta didáctica que he expuesto en estas páginas ha pretendido ofrecer una respuesta afirmativa, no solo desde el punto teórico, sino desde la práctica diaria de la enseñanza del lenguaje.

Nuestro alumnado necesita conocimientos gramaticales (y lingüísticos), pero no en abstracto ni separando los distintos niveles del lenguaje. Tampoco separando el conocimiento lingüístico de la semiótica, la retórica y la argumentación (algunos de cuyos conocimientos ha aprendido, y aún lo está haciendo, en las clases de literatura).

En nuestra opinión, este alumnado requiere sobre todo una visión holística del lenguaje (en consonancia así con la perspectiva de la complejidad) con el fin de conseguir los siguientes objetivos: a) integrar el conocimiento gramatical en el análisis de los discursos reales, para aprender a analizar discursos que le permitan desarrollar la conciencia crítica y darse cuenta personalmente de la importancia del lenguaje y el plurilingüismo en las sociedades modernas; b) desarrollar su capacidad para crear discursos tanto con cohesión y coherencia como con potencialidad para la persuasión con fines democráticos y para la creación de consensos; y c) conocer la potencialidad de las elecciones semióticas, lingüísticas y retórico-argumentativas para la construcción de significados, por parte de actores sociales diversos, en los distintos contextos socio-culturales e ideológicos de su vida diaria.

4.- Referencias bibliográficas

- Capra, F. *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 1994.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/MECyD/Anaya, 2002.
- Delgado Díaz, C. J. *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Publicaciones Acuario, 2007.
- Fernández López, I. *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*, Madrid, Arco/Libros, 2008.
- Fernández Pérez, M. (Coord.). *Lingüística del corpus y adquisición de la lengua*, Madrid, Arco/Libros, 2011.
- Givón, T. *Syntax*, 2 vols, Ámsterdam, John Benjamins, 2001.
- Halliday, Michael A. K. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982.
- Halliday, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*, Londres, Arnold, 1995.
- Halliday, Michael A. K. "Language structure and language function", en M. A. K. Halliday (ed. by J. J. Webster), *On Grammar*, Londres, Continuum, 2002 [1970], págs. 173-195.
- Halliday, Michael A. K. "Text as semantic choice in social contexts", en M. A. K. Halliday, (ed. by J. J. Webster), *Linguistic studies of text and discourse*, Londres, Continuum, 2002 [1977], págs. 23-87.
- Kress, G. *Multimodality*, Londres, Routledge, 2010.
- Lakoff, G. *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense, 2007.
- Lakoff, G.; Johnson, M. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2001 [1980].
- Massip Bonet, À. "Language as a complex adaptative system: Towards an integrative linguistics", en À. Massip Bonet & A. Bastardas Boada (Eds.), *Complexity perspectives on language, communication and society*, Berlin & Heidelberg, Springer-Verlag, 2013, págs. 35-60.
- Massip Bonet, À.; Bastardas Boada, A. (Eds.) *Complexity perspectives on language, communication and society*, Berlin & Heidelberg, Springer-Verlag, 2013.
- Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Barcelona, Debate, 1990.
- Montesano Montessori, N.; Morales López, E. "The study of innovative discourses of change. Reinventing democracy in Spain: the case of 15M", *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines (CADAAD)*, 2014. Publicación electrónica <http://www.cadaad.net/journal>.
- Morales López, E. *Comunicación desde la empresa y desde la política*, A Coruña: Universidade, 2010. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/2183/7370>.

Morales López, E. “Hacia dónde va el análisis del discurso”, *Tonos Digital*, 21, 2011. Publicación electrónica <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-21-discurso.htm>.

Morales López, E. “Anàlisi del discurs i complexitat”, *Llengua, societat i comunicació*, 11, 2013, 55-61. Publicación electrónica <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC>.

Morales López, E. “Funciones comunicativas”, entrada en el *Diccionario de Lingüística en Línea*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2014. Publicación electrónica www.ub.edu/diccionarilinguistica.

Morales López, E.; Prego Vázquez, G.; Domínguez Seco, L. *El conflicto en las empresas desde el Análisis del Discurso*, A Coruña, Universidad de A Coruña, 2006.

Morales López, E.; Reigosa Varela, C.; Bobillo García, N. “Word Order and Informative Functions (Topic and Focus) in Spanish Signed Language Utterances”, *Journal of Pragmatics*, 44, 2012a, págs. 474-489. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/2183/9052> [versión ampliada].

Morales López, E.; Reigosa Varela, C.; Bobillo García, N. “El orden de los constituyentes en los enunciados declarativos de la lengua de signos española (LSE). Una perspectiva funcionalista”, *Anuari de Filologia*, 2, 2012b, págs. 77-121. Publicación electrónica <http://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/issue/current>.

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

Nicolescu, B. “La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo”, 2007. Publicación electrónica <http://nicol.club.fr/ciret> [marzo 2010].

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación: La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 1989 [1958].

Pujante, D. *Manual de Retórica*, Madrid, Castalia, 2003.

Pujante, D.; Morales López, E. “Discurso (discurso político), constructivismo y retórica: los eslóganes del 15-M”, *Language, Discourse, & Society* 2/2, 2013, 32-59. Publicación electrónica <http://www.language-and-society.org/journal/issues.html>.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols., Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española / Espasa Libros, 2009.

Índice

Editorial.....	5
Artículos	9
<i>Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil / Beliefs about the teaching of writing and grammar of Primary and Early Childhood Education student teachers.</i> Marilisa Birello / Maria Rosa Gil Juan (Universitat Autònoma de Barcelona).....	11
<i>Conhecimento gramatical e concepções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática / Pre-service teacher's knowledge and beliefs regarding teaching and learning grammar.</i> Patrícia Santos Ferreira (Escola Superior de Educação de Lisboa).....	27
<i>De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas / From traditional grammar teaching to metalinguistic reflection in First Language Education.</i> Lidia Usó Vicedo (Universitat de Barcelona)	49
<i>Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria / Interaction, linguistic usage and building grammatical knowledge in Primary Education.</i> Mariona Casas i Deseures (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya).....	65
<i>Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência lingüística no 1º ano de escolaridade / Grappling with the words: Development of linguistic awareness in 1st grade.</i> Ana Rita Santos (Escola Superior de Educação de Lisboa), Adriana Cardoso y Susana Pereira (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa) y	84
<i>Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola primària / Teaching linking words to primary students.</i> Alicia Santolària Orrios (Universitat de València).....	101
<i>La reflexión metalingüística de los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional / The metalinguistic reflection of students in 4th grade Secondary School, 2nd of Bachillerato and 3rd year Degree in Hispanic Studies that involve the change of the sentence order.</i> Raquel Badía Iborra (Universitat de València).....	122
<i>Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología / Presenting grammar problems to students of Philology.</i> Mª Amparo Martín Jiménez (Universitat de València)...	143

De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua / Toward a reflective grammar teaching in language courses. Silvia Izquierdo Zaragoza (Universidad de Murcia) 163

La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo, en un curso de introducción a la Lingüística / The teaching of grammar from discourse analysis in an introductory course in Linguistics. Esperanza Morales López (Universidad de A Coruña) 181



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán