



# *Tejuelo*

Nº 22, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año VIII (septiembre de 2015)

ISSN: 1988-8430

Página | 1

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/>



BY SA 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.

Grupo de investigación **SEJ036** Lij de la Universidad de Extremadura, 2015  
Texto, los autores

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (LIJ), de la Universidad de Extremadura

Cáceres. 2015

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

CDU: 821.134.2:37.02

236 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

**Editores / Editors**

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università degli Studi di Roma, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CEP Gijón, Spain  
 Dr. Alberto Bustos, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Rosa Luengo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Moreno Losada, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitriva K. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 D<sup>a</sup> Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain

**Consejo de Revisión / Review Board**

Dra. Magda Zavala, Universidad Nacional, Costa Rica  
 Dra. Christiane Nevelling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Giuseppe Trovato, Universidad de Catania, Italy

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup> Julie Wilhelm, Universidad de Iowa, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral Côte d'Opale, France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de la Coruña, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad de Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Vicedo, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Mariona Casas Deseuras, Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, Spain  
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES Gonzalo Torrente Ballester, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Fundación General de la Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES AL Qazeres, Spain

# E**ditorial**

## *Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática*

**L**a enseñanza de la gramática, especialmente –pero no exclusivamente– en la educación secundaria, es un problema de largo recorrido (Rodríguez Gonzalo, 2011a: §1 y 2012) y, sin embargo, no resuelto en la actualidad (Camps, 2014). En la base, se sitúa el debate sobre gramática implícita (la que permite a los hablantes utilizar su propia lengua) y gramática explícita (la que permite reflexionar sobre la propia lengua y sobre las que se aprenden y la que permite, asimismo, regular el uso en cualquiera de ellas).

Hablamos de un aspecto de la enseñanza de la(s) lengua(s), que, desde los años 70 del siglo XX, parecía haber pasado a un segundo plano merced a la incidencia de los planteamientos comunicativos en sus diversas concreciones; no obstante, desde mediados de los 80 se constata en España una tendencia renovadora que desde la Didáctica de la Lengua, como área de conocimiento específica, plantea, no el abandono de la gramática como contenido de enseñanza, sino un cambio en las finalidades, los fundamentos y las metodologías (Camps, 1986, 2000, 2009, 2014; Camps y otros, 2005). Esta tendencia ha cobrado gran fuerza en los últimos años, como se puede comprobar al revisar las

publicaciones recientes (vid., por ejemplo, el volumen 67 de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, el vol. 40 de *Lenguaje y Textos* o, en esta misma revista, el reciente monográfico 10, “La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática”) o al enumerarlas tesis doctorales defendidas (Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011a; Casas, 2012; Torralba, 2012; Duran, 2013), pero también al constatar que, solo en 2014, se realizaron en nuestro país tres encuentros científicos centrados en este tema (las Jornadas Groc, en la Universidad de Barcelona; el I Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática, en la Universitat de València y las Jornadas de discusión científica de Greal, en la Universitat Autònoma de Barcelona)<sup>1</sup>.

Varios son los polos de esta renovación demandada por los investigadores:

- Los contenidos de enseñanza
- Los modelos de enseñanza
- El papel de los estudiantes

En el primer polo, se plantea la necesidad de una gramática pedagógica que implique una redefinición de los contenidos morfológicos y sintácticos de manera que priorice las dimensiones semántica y pragmática (vid. Camps, 2014; Zayas, 2014), en el segundo, se persigue un modelo basado, principalmente, en la reflexión sobre la lengua en el aula mediante la interacción entre iguales y con el profesor y en la vinculación entre gramática y escritura (Camps & Milian, 2000; Rodríguez Gonzalo, 2011b y 2012); en dicho modelo, se busca que la reflexión de los alumnos sobre los elementos lingüísticos facilite la abstracción, la generalización y la sistematización de los conceptos gramaticales. Esto es, se persigue que los alumnos establezcan puentes

---

<sup>1</sup> Precisamente, el presente volumen recoge una selección de los trabajos presentados en el I Congreso sobre Enseñanza de la Gramática, organizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (GIEL) del Departamento de Didàctica de la Llengua i la Literatura (Universitat de València) en febrero de 2014. Dichos trabajos han sido reelaborados para su publicación y, previa selección, sometidos a revisión por pares ciegos.

entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones.

Dentro de ese marco general, este número monográfico de *Tejuelo* recoge diferentes aportaciones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria, principalmente, si bien también se aborda la formación del docente de lenguas (Leal & Zayas). Tres son los focos principales: la relación entre gramática y escritura, la reflexión sobre la lengua y la revisión de los conceptos gramaticales.

El volumen se abre con la investigación de Fontich & Camps sobre las concepciones de los profesores en torno a las relaciones entre gramática y escritura, con el objetivo último de desarrollar un modelo de intervención en el aula que vincule gramática y uso. Su lugar inicial no es aleatorio, ya que los autores plantean, desde la óptica de los docentes, gran parte de los aspectos que focalizan el interés en los artículos que siguen como son los conceptos de gramática y escritura así como de su enseñanza y aprendizaje.

A continuación, incluimos cinco estudios centrados en los saberes de los estudiantes: Durán aborda cómo conceptualizan el modo verbal los alumnos al final de la Secundaria; Reig analiza el comportamiento de alumnos de 2º de la ESO mientras escriben un texto informativo, específicamente en relación con las operaciones de gestión de la información, segmentación y conexión; también en relación con la escritura y la reflexión metalingüística, Leal & Zayas presentan una secuencia didáctica que vincula actividad metalingüística y refranero, diseñada para alumnos universitarios de primer curso con deficiencias en su competencia lingüística y comunicativa y experimentada con ellos. Siguen dos trabajos centrados en los errores de escritura de los alumnos: Perea propone el replanteamiento de los contenidos gramaticales y de su manera de enseñarlos, partiendo del análisis de los errores de escritura de los estudiantes y, en este mismo sentido, García Pastor & Selisteán presentan un análisis de los errores de los estudiantes de Secundaria en la escritura en inglés como lengua extranjera.

Desde la perspectiva de la relación entre la didáctica de la lengua y las teorías lingüísticas, Querol defiende la necesidad de facilitar la interpretación semántica de los contenidos gramaticales mediante la representación gráfica y visual y la comparación interlingüística. Saragossà y Martínez Fraile, por su parte, se centran en la morfología: el primero analiza el tratamiento de estos contenidos en los libros de texto y, en la misma línea, Martínez Fraile realiza una propuesta vinculada a las nociones de concordancia y género.

Por último, incluimos la propuesta de Pérez Giménez para el Bachillerato que vincula la reflexión sobre la lengua con el análisis del discurso oral, en su modalidad de conversación coloquial.

## Referencias

Camps, A. (1986). *La gramática a l'escola bàsica*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps, M. Ferrer (ed.) *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21, 199-213.

Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y textos*, 40, 7-18.

Camps, A. & Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian & A. Camps (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (p.7-37). Rosario-Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.

Camps, A., Ribas, T., Guasch, O. & Milian, M. (2005). *Bases per a un ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Casas, M. (2012). *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'ensenyamentaprenentatgede la llengua.* Tesis doctoral [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Durán, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal.* Tesis doctoral [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica.* Tesis doctoral [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011a). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática.* Tesis doctoral [en línea]. Universitat de València.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011b). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 60-73.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.

Torralla, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a primària. Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart i sisè sobre el verb com a codificador temporal.* Tesis doctoral [en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Zayas, F. (2014). Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 16-25.

M<sup>a</sup> José García Folgado  
Universitat de València– GIEL  
Maria.jose.garcia-folgado@uv.es

Carmen Rodríguez Gonzalo  
Universitat de València – GIEL  
Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es





# **Artículos /Articles**

## ***Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores***

### ***Grammar and Writing in Secondary Education: A Case Study on the Teachers' Concepts***

**Xavier Fontich**

University of Exeter – GREAL

x.fontich@exeter.ac.uk

**Anna Camps**

Universitat Autònoma de Barcelona – GREAL

Anna.Camps@uab.cat

**Resumen:** La incidencia de la instrucción gramatical en los escritos de los alumnos es objeto de discusión. Se ha destacado la necesidad de incluir en el debate los procedimientos y los contenidos de enseñanza. En este texto abordamos estos aspectos desde la perspectiva de los conceptos de los profesores. Presentamos un estudio de caso sobre los conceptos de gramática y escritura así como de su enseñanza y aprendizaje de una docente de secundaria. Los resultados muestran la complejidad de estos conceptos y sugieren la necesidad de tomarlos en consideración a la hora de plantear una renovación de la enseñanza gramatical.

**Palabras clave:** gramática, escritura, conceptos, enseñanza, aprendizaje.

**Abstract:** This paper discusses grammar instruction in students' writing. The need to include teaching procedures and contents in the discussion has been underscored. In this article we deal with these aspects from the perspective of teachers' concepts. We present a case study over the concepts of grammar and writing along with their teaching and learning of a Secondary Education teacher. The results show the complexity of these concepts and suggest the need to consider them when proposing a new approach to teaching grammar.

**Key words:** grammar, writing, concepts, teaching, learning.

# 1. Introducción

En la actualidad disposiciones oficiales de distintos países consideran la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos.<sup>2</sup> Sin embargo la investigación está lejos de llegar a un consenso claro. Existe un amplio debate internacional sobre la incidencia de la instrucción gramatical en el aprendizaje de los usos lingüísticos, especialmente los escritos (Locke, 2010). Trabajos realizados en los últimos años destacan que no hay evidencias empíricas que den cuenta de esta incidencia. Algunos de ellos cuestionan la pervivencia de la instrucción gramatical en la escuela y destacan la necesidad de centrar los esfuerzos en actividades de uso lingüístico que desencadenen un aprendizaje gramatical implícito (Andrews, 2005, 2010).

Otros trabajos, sin embargo, proponen repensar las *metodologías* desarrolladas en el aula así como los *contenidos* gramaticales impartidos (Camps, 2000a; Nadeau & Fisher, 2006; de Pietro, 2009; Myhill et al. 2012). Algunos de ellos tienen su origen en los estudios sobre los conceptos gramaticales de los alumnos. Muestran las enormes dificultades que los aprendices deben afrontar para organizar un saber gramatical ordenado (Camps, 2000b; Myhill, 2000; Fisher, 2004). Señalan la necesidad de promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua (Fontich & Camps, 2013).

La investigación que presentamos en este texto se sitúa en la línea de estos últimos trabajos. Se inscribe en un proyecto centrado en

---

<sup>2</sup> En Francia, por ejemplo, desde 2009 los programas de educación obligatoria se rigen por el documento oficial *Le socle commun de connaissances et de compétences*, loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, que establece lo siguiente: “L’élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l’orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. L’apprentissage de la grammaire et de l’orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l’étude des textes” (p. 5).

explorar los conceptos de los profesores y en describir sus prácticas<sup>3</sup>, con el fin de desarrollar un modelo de intervención en el aula sobre la enseñanza gramatical que tenga incidencia en los usos escritos.

De la muestra de este proyecto se seleccionaron seis profesoras que fueron entrevistadas y que posteriormente participarían en un seminario sobre el tema de la relación entre gramática y escritura. Se trata de un estudio de caso que nos va a permitir realizar un mapa de los conceptos que guían su actuación en el aula. Presentamos los resultados de una de las entrevistas, realizada a Sara<sup>4</sup>, una docente con siete años de experiencia en un centro público del área de Barcelona. Este análisis nos permite establecer algunas conclusiones que pueden servir de base para comprender de qué manera podemos asesorar a los profesores.

## 2. Análisis de la entrevista a Sara

Los datos que presentamos proceden de una entrevista semiestructurada a partir de unos temas básicos acordados para las seis entrevistas. Estos temas se centran en el proceso de enseñanza/aprendizaje de dos ámbitos: la gramática y la escritura. La transcripción se llevó a cabo a partir de Payrató (1995, citado en Guasch & Ribas, 2013: 447), que establece unos criterios amplios sobre los rasgos básicos de la interacción y con el interés puesto en el contenido, sin entrar en detalle en aspectos prosódicos, gestuales, etc.

### 2.1. Metodología

La metodología de análisis se basa en dos parámetros. En primer lugar un análisis *secuencial* tomando como referencia el desarrollo cronológico de los turnos. Esta parte del análisis constituye una primera aproximación a los datos y consiste en segmentar el transcurso de la entrevista en episodios temáticos. Se considera que hay un nuevo episodio si se introduce un nuevo tema o un cambio en el tema tratado. Corroboramos la adecuación de la división la posibilidad de atribuir un

---

<sup>3</sup> Proyecto I+D del MINECO, ref. EDU2011-26039, 2012-2014, dirigido por la Dra. Teresa Ribas (UAB).

<sup>4</sup> El nombre ha sido cambiado.

título al episodio y de realizar una paráfrasis del mismo, así como de ponerlo en relación con una de las categorías acordadas (gramática explícita, enseñanza inductiva, actividad metalingüística, etc.). El análisis secuencial tiene en cuenta aspectos como: quién inicia los turnos y selecciona los temas, cuáles son los cambios de tema que se introducen y quién y cómo lo hace, la reiteración de los temas, etc. El resultado ofrece un marco para realizar un análisis en profundidad de los diversos temas tratados.

En segundo lugar, realizamos un análisis *conceptual* de la entrevista orientado al análisis del contenido. En este caso se analizan los conceptos de la profesora sobre las categorías base de la entrevista: a) concepto de gramática, b) conceptos sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática, c) conceptos sobre qué es escribir y sobre su enseñanza y aprendizaje, y finalmente d) conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura. A partir de estos conceptos que aparecen más o menos explícitos a lo largo de la entrevista hemos visto emerger indirectamente algunas ideas que podemos agrupar en torno a la categoría “actividad metalingüística” y que consideramos especialmente relevante para fundamentar el trabajo posterior del seminario.

## **2.2 Análisis secuencial: síntesis de la dinámica de la entrevista**

La entrevista (de 58 minutos) se desarrolló a lo largo de 830 turnos. El entrevistador inicia la mayoría de episodios (12 de 18). Sin embargo el número total de palabras está equilibrado (entrevistador: 5.595; Sara: 5.039) lo que indicaría que Sara se implica activamente en los temas propuestos.

Sara centra inicialmente la atención en cómo debe ser la formación lingüística de los alumnos en la relación escritura-gramática y establece la oposición memorístico / práctico (episodios 1 y 2). Es partidaria de un procedimiento de enseñanza inductivo a partir de los textos de los alumnos (episodios 3 a 10), una posición que matiza y argumenta a partir de varias ideas: el contenido gramatical (puede establecerse antes o después de la consigna de escritura), las pautas (muy convenientes), la rutina de actividades (útiles para interiorizar los

contenidos gramaticales), el acuerdo entre profesores (difícil de conseguir) y la necesidad de escribir con frecuencia.

Destaca la importancia de combinar esto con un enfoque deductivo (episodios 11 a 13). Las explicaciones teóricas del profesor pueden dar lugar a actividades de observación sobre el sistema fuera del flujo comunicativo (a partir de oraciones, canciones o anuncios). Aduce para ello varias razones (i.e. se trata de contenido curricular obligatorio).

Explora asimismo (episodios 14 a 16), dos aspectos para ella de gran relevancia aunque con implantación desigual en la escuela: el tratamiento integrado de lenguas y la lengua a través del currículum. Cierran la entrevista dos episodios (17 y 18) en los que Sara se reafirma en la necesidad de la gramática (desarrolla el pensamiento lógico) y se interroga a instancias del entrevistador sobre la posibilidad del trabajo en parejas en el aula.

### **2.3. Análisis conceptual**

Este análisis nos permitirá profundizar en los temas clave de la investigación.

#### **2.3.1. El concepto de gramática**

Sara muestra una concepción doble sobre la gramática: implícita y explícita. En relación a la gramática implícita, considera que los alumnos ya saben la lengua, por lo que en ocasiones no es preciso explicitar todos los contenidos de gramática.

Por otro lado, para ella existe una gramática explícita, que puede ser objeto de reflexión por parte de los alumnos con la guía del profesor. Este arbitraría un conjunto de actividades que potenciarían el aprendizaje consciente y explícito de los alumnos.

### **2.3.2. Los conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática**

La doble concepción de la gramática que se expresa en el discurso de Sara se traduce en una doble concepción de los procesos de aprendizaje gramatical que siguen los alumnos y, como consecuencia, de los procedimientos de enseñanza que deben seguirse.

#### **Enseñanza y aprendizaje de la gramática implícita**

La profesora considera que a través del uso de determinadas estructuras gramaticales en la escritura de textos los alumnos llegan a interiorizarlas. Por este motivo defiende que los alumnos aprenden las estructuras gramaticales complejas o la normativa gramatical y ortográfica a través del uso. Así en ocasiones la profesora programa la escritura de determinado tipo de texto con la intención de que los alumnos practiquen las estructuras sintácticas y textuales que predominan en él. Ello implica intencionalidad por parte de la profesora y, en cambio, uso no intencional por parte de los alumnos, que aprenderían por impregnación.

Podemos observar esto cuando se refiere la pauta de criterios de evaluación (189. *yo divi- dividía | divido la nota en tres apartados | contenido | ortografía y presentación*). Destacan dos aspectos de su diseño. En primer lugar, que no hay un apartado de “gramática”. Aunque ve el apartado “contenido” muy amplio (201. *sí | quizás queda más ambiguo ¿no? | el apartado de contenido | que entra mucho más*), un apartado que puntúe la gramática se alejaría del planteamiento de insertar la gramática en los textos y en su estructuración (213. *que esté bien estructurado; 215. coherencia | cohesión | todo esto sería | sería de contenido*). Ello pone de manifiesto que la gramática se reduce a una serie de incidencias observables pero que no forman parte de un marco general coherente que los alumnos deban aprender. Y en segundo lugar, podemos observar que la pauta se orienta al texto como producto lingüístico. La pauta sirve para saber con claridad qué es lo que el profesor va a valorar pero no tiene en cuenta el proceso de escritura ni su revisión. Esta idea de lo que denomina “contenido” revela a una



concepción de aprendizaje implícito según la cual se aprende a escribir y a usar la gramática escribiendo.

De todas formas, parece que la intención principal de la profesora sea más que nada propiciar situaciones para usar términos gramaticales que, poco a poco por la recurrencia y la repetición contextualizada, se consolidarán como conceptos. Según ella, las rutinas de trabajo escolar, facilitarán la conceptualización. De este modo cuando explique la conjunción, por ejemplo, los alumnos tendrán un elemento concreto que les servirá de referente. Esto parece deducirse de sus palabras:

54. Sara: buff↓ buff↓ no↑ no: en cambio si: continuamente por ejemplo no↑ en castellano la y↓ y griega no↑

55. Ent1: claro↓

56. Sara: no i latina↓ conjunción copulativa↓ cuando sea conjunción copulativa↓ entonces si quizás cuando oigan conjunción↑ = pero si no la palabra conjunción no les dice absolutamente nada↓ no↑=

57. Ent1: =claro↓ claro claro claro↓=

58. Sara: categorías gramaticales tal tal tal↓ preposición adverbio y conjunción no↑ las últimas ↓ conjunción no les dice nada ↓

59. Ent1: ajá

60. Sara: en cambio si utilizamos no↑ o si encontramos errores no↑ esta conjunción ↑ entonces↑ no sé eh↑

61. Ent1: sí:

62. Sara: yo creo que tienen más:

63. Ent1: más: mhm↓

64. Sara: más idea pero si partimos de alguna cosa↓ no de:: el nombre que yo digo↓

Así, por ejemplo, considera que es más fácil indicar el contraste i/y (en catalán y castellano) en un texto e introducir el término “conjunción copulativa” para denominar el elemento sobre el cual se ha producido el error ortográfico que explicar previamente la categoría conjunción.

Sara no descarta la necesidad de usar la memoria, pero según ella los alumnos memorizarán (quizás en el sentido de *retener*) por la repetición de un término, con la práctica y de manera inconsciente:

90. Sara: tú te tienes que ac- que acordar de si eso es un adjetivo ¿no? | porque te indica alguna característica o de si es un determinante porque acompaña ¿no? | hay cosas que sí se tienen que memorizar ¿no? | pero con la práctica | ellos no se dan cuenta y no no no saben que están usando la memoria

91. Entrevistador: ya | ya
92. Sara: porque ya sale | determinante acompañe

Parece que los conceptos gramaticales se conciben simplemente como etiquetas aplicables a piezas lingüísticas, sin que se considere el alto nivel de abstracción que requieren y que difícilmente se alcanza sin la ayuda del docente.

No está claro, pues, que estas ideas sobre el aprendizaje de conceptos gramaticales se puedan adscribir completamente a lo que denominamos gramática implícita<sup>5</sup>, aunque la profesora las conciba como de aprendizaje inconsciente. De hecho el discurso de Sara se refiere prioritariamente a la enseñanza explícita de la gramática.

### **Enseñanza y aprendizaje de la gramática explícita**

Este es el foco prioritario del discurso de Sara, sobre el cual se explica largamente a lo largo de la entrevista. Sus dos ideas centrales son: a) que *la gramática que aprendan los alumnos debe ser útil para el uso de la lengua*; y como consecuencia b) que *se deben aprender a través de la práctica*.

El aprendizaje puede desarrollarse de dos maneras: partir de los conceptos gramaticales y partir de los usos prácticos de la lengua, es decir a través de procedimientos *deductivos* o *inductivos*. Ella los denomina respectivamente “memorístico” y “práctico” y los sitúa en el eje antes/ahora.

*El procedimiento inductivo* es el que tiene mayor valor y virtualidad para cumplir el objetivo de relacionar la gramática con la práctica y, por lo tanto, Sara cree que los conceptos gramaticales deben adquirirse principalmente a través de la práctica. Las actividades de escritura, que los alumnos llevan a cabo con gran frecuencia, son el

---

<sup>5</sup> La dicotomía entre gramática explícita y gramática implícita constituye un foco de intenso debate en los estudios lingüísticos y la enseñanza de las lenguas primeras y segundas. Tiene su origen en los planteamientos generativistas que consideran que el hablante posee un conocimiento interno no consciente: la competencia lingüística. De acuerdo con algunos planteamientos la enseñanza de la gramática consistiría en hacer explícito este conocimiento interiorizado (Ellis, 2006; Nadeau & Fisher, 2011).

punto de partida para los comentarios y pequeñas reflexiones gramaticales, especialmente a partir de los errores.

Sara considera que empezar por la explicación de las categorías gramaticales no es significativo para los alumnos, carece de utilidad, es demasiado abstracto (56. *la palabra conjunción no les dice absolutamente nada*; 71. *es muy abstracto*). Abordar los contenidos gramaticales directamente aboca a la memorización, algo que en sí mismo carece de utilidad para Sara (58. *las categorías gramaticales / tal tal y tal / preposición adverbio y conjunción / las últimas / no les dicen nada*). En cambio, como hemos dicho, usar los términos gramaticales en el proceso de comentar o corregir los errores puede ser un primer paso que lleve a la memorización.

En este trabajo inductivo de enseñanza de la gramática Sara sigue una doble estrategia: (1) establecer previamente los contenidos gramaticales que han de centrar la atención en el proceso de escribir o de corregir los escritos o bien (2) o bien propiciar que los alumnos señalen en los textos ya escritos aspectos que han sido problema, abordando de esta forma aspectos no programados previamente. Programa el trabajo de gramática en el texto cuando los alumnos escriben géneros (ella usa el término “tipología textual”) con rasgos gramaticales reconocibles: el eje pasado-presente en el cuento, el adjetivo en la descripción o varios aspectos gramaticales en el texto instructivo (309. *están trabajando infinitivos / ¿no? / segunda persona / o los conectores*). A pesar de ello considera que no siempre se puede preparar y que puede ir sobre la marcha, lo que nos lleva a pensar que en realidad combina las dos maneras de trabajar.

*El procedimiento deductivo* se orienta al aprendizaje de los conceptos gramaticales a través de las explicaciones del profesor y de los ejercicios posteriores para “memorizarlos”. Sara utiliza el término memorización para referirse al aprendizaje de los contenidos gramaticales explícitos y hace una valoración ambivalente de los procesos deductivos de enseñanza y aprendizaje de dichos conceptos. Por un lado lo asocia a las formas tradicionales de enseñanza de la gramática que considera obsoletas (es como ella aprendió sin entender); es lo que se hacía *antes* para enseñar gramática (12. *durante unos años la parte lingüística que había que transmitir era mucho más de / contenido memoria*). Pone en duda su utilidad a partir de la experiencia

propia (18. *¿para qué servía?/ no sé*) lo que la lleva a considerar que como docente no le sirve de nada que los alumnos memoricen los contenidos (22. *a mí no me sirve | ¿no? | esta parte más memorística*). Indica que los alumnos no confieren a este saber sentido alguno y según ella hay que preguntarse para qué sirve la gramática que enseñamos (24. *a la hora de: poner en práctica o de po- de enseñar gramática es para qué les servirá*).

Por otro lado, a pesar de estas opiniones negativas, considera que la memorización es necesaria para el aprendizaje y considera que los planteamientos deductivos constituyen un enfoque complementario a los inductivos. Dice de manera explícita que a veces trabaja también “de la manera tradicional”, sin empezar por la producción escrita (345. *pero también es cierto | a veces o sea hago a la forma tradicional*), especialmente con 3º y 4º de la ESO. Sara lo justifica de tres maneras.

a) Se trata de una demanda escolar, un contenido que lo alumnos deberán dominar en pruebas externas como las de competencias básicas o de acceso:

364. Sara: si hacen la prueba de acceso a ciclos | es decir | lo que les piden en este ejercicio es este sintagma ¿qué función tiene? | no está | o sea | es un ejercicio separado del texto inicial

365. Entrevistador: sí | sí | sí

366. Sara: entonces está | descontextualizado también | pues | digo | bueno | pues yo aquí estoy haciendo una tarea que también está descontextualizada | ¿no?

.

369. Sara: bueno | claro | es que lo tienen que saber

c) Sirve para aprender a razonar:

789. Sara: quizás para su trabajo no necesitarán saber se eso es un atributo porque el verbo es copulativo o no es copulativo | pero esta forma de

790. Entrevistador: sí

791. Sara: analizar | de razonar | eso sí porque lo tendrán que aplicar a otros ámbitos | en otras cosas | en otros trabajos | ¿no? | trabajan el tema de la justificación

792. Entrevistador: ya | ya | ya

793. Sara: a mí eso me fue bien | claro | y yo lo que me fue bien a mi intento | ¿no? | que quizás a ellos también les vaya bien

c) Se trata de un saber difícil de casar con la enseñanza del uso lingüístico (375. *no he encontrado la manera de ligar [gramática y uso] | en algunas cosas sí lo veo pero en otras me cuesta más*). No queda más remedio que enseñar algunos conceptos de forma descontextualizada.

Parece que para ella la memorización de contenidos gramaticales ha acabado convirtiéndose en fin en sí mismo, y que hay que contraponer a este fin otro fin: que la gramática sea práctica, que lleve a un mejor uso de la lengua. Sara tiene muy claro que incluso los conceptos aprendidos por esta vía deben, o deberían, relacionarse con la práctica. Así, a partir de lecciones teóricas propone seguir un orden que va de la explicación a la identificación y a la observación. Esta última operación se realiza primero en fragmentos sin contexto y después en textos reales (canciones, propaganda, eslóganes, etc.).

Pone énfasis en la utilización de canciones como instrumentos que permiten poner en relación los conceptos gramaticales con la práctica: (381. *propongo que me digan canciones que les gustan: me miro la letra | ¿no? | porque bueno | que esté más o menos en relación*) (383. *y allá vamos ana- | analizando*) y da algunos ejemplos de contenidos que trabaja por este procedimiento: oración subordinada sustantiva, nexos, proposición principal, complemento del verbo y adjetivo. A instancias del entrevistador considera también la posibilidad de trabajar la observación sobre textos de los propios alumnos.

Los conceptos de Sara sobre la gramática y sobre su enseñanza y aprendizaje reflejan una visión simplificadora de ambos. Por una parte tiene muy interiorizada la idea que aparece reiteradamente en los currículos actuales de lengua según la cual la gramática no constituye un saber que tenga entidad en sí mismo; sólo se justifica si está subordinado a la práctica de la escritura. Por otra parte aparece un concepción muy simplificada de los conceptos gramaticales que en último término se reducen casi a etiquetas que hay que memorizar y que deben aplicarse a elementos verbales (palabras, segmentos...). A pesar de que considera que los conceptos gramaticales son muy abstractos, de sus palabras no se deduce que la enseñanza deba consistir en acompañar a los alumnos en el proceso de abstracción desde los usos a la conceptualización generalizadora y a la sistematización. Sólo en un

caso se refiere a la necesidad de reflexión (en el caso de comparación entre las lenguas del currículum) y en ningún caso se refiere a la necesidad de relacionar unos conceptos con otros en un sistema conceptual que les de sentido en este nivel de abstracción.

### **2.3.3. El concepto de escritura y su enseñanza y aprendizaje**

Sara considera que los textos de los alumnos deben estar destinados a publicarse. El ciclo de tareas sobre el texto tiene como punto y final la publicación en la plataforma digital del centro (221. *primero me lo pasan a mí por moodle | para que yo vea*; 223. *y entonces lo colgamos en la estantería [digital]*). Ello sugeriría un concepto funcional de la escritura.

Se trata sin embargo de un concepto de publicación que no se corresponde con *situar el texto en un circuito comunicativo* atendiendo a destinatario, tema, etc. Publicar sería sinónimo más bien de *dar a conocer*. Para ella esto implica dejar el texto en condiciones desde el punto de vista de la normativa (233. *cuando | se publica tal vez hay todavía alguna y | en algún lugar hay algún acento que falta*).

Podemos concluir que en realidad el concepto de la escritura de Sara es un concepto lingüístico y normativo, entendiendo el texto como un “producto final” más que como un “proceso”. Esto último parece que va ligado sobre todo a la revisión de los errores más que a la necesidad de acompañar al alumno en el proceso de elaboración del escrito desde el punto de vista no sólo del contenido (desarrollo de ideas, selección léxica, registro, etc.).

A pesar de ellos sí indica un concepto funcional de la escritura su posición respecto al rol de la lengua en las áreas no lingüísticas como instrumento de construcción del conocimiento (624. *esto de describir y resumir se puede hacer en cualquier materia y que el profesor te lo está pidiendo de la misma forma que te lo pide el otro | ¿no?*).

Estaría ligado también a esta idea funcional la posibilidad de transferencia de los conocimientos lingüísticos. Sara usa en una única ocasión la expresión “metalingüístico”, al hablar de la integración del currículum lingüístico escolar. Ella considera que racionalizar y distribuir los contenidos gramaticales en las distintas lenguas

(castellano, catalán, inglés, francés) ahorraría tiempo y permitiría un mejor aprendizaje gramatical, basado en la reflexión metalingüística.

### **2.3.4. Conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura**

Como hemos visto, para Sara las tareas de escritura y de observación de textos constituyen el fin de la enseñanza de lengua y el contexto óptimo para una instrucción gramatical significativa. Hemos observado su enorme creatividad para desarrollar esta idea.

Para ella abordar la gramática en sí misma es demasiado abstracto y recurrir al texto le permite partir de elementos concretos a los que posteriormente atribuirá un término gramatical. Observamos en ello una cierta atomización de los contenidos gramaticales, fruto de la tendencia a presentar estos contenidos como términos que sirven para reconocer y designar determinadas palabras en el texto (determinante, adjetivo, etc.).

Se trataría de una especie de “cosificación” por la cual los conceptos son etiquetas que conllevan una relación de univocidad con elementos del texto. Es una univocidad desproblematizadora, que no se orienta a la complejidad conceptual (entendida como un recorrido necesario de varias etapas que requiere acompañamiento), al conflicto cognitivo o a la necesidad de algún marco general donde situar los conceptos gramaticales tratados.

Ello lleva a la presentación de un contenido gramatical de tipo descriptivo, algo que quizás lo convierta en poco operativo en el proceso de elaboración del texto. La resolución de tareas de identificación constituiría en sí misma el mecanismo de apropiación de los contenidos gramaticales. Ello explicaría en parte que este proceso se desarrolle en buena medida en el ámbito de lo implícito independientemente de la reflexión gramatical explícita.

### 3. Conclusiones

El pensamiento de Sara sobre la gramática y su enseñanza y sobre la relación de esta con la escritura y su enseñanza se expresa más o menos explícitamente como dicotomías que se relacionan entre sí (Cuadro 1):

Gramática implícita: inconsciente	Gramática explícita: aspectos gramaticales que pueden ser descritos
Enseñanza implícita: a partir de actividades de escritura	Enseñanza explícita: combinando inducción y deducción a fenómenos gramaticales atomizados objeto de identificación en el texto
Aprender por impregnación a través de rutinas escolares	Aprender a través de pautas orientadas a la identificación de elementos gramaticales.

Cuadro 1

Sara muestra consciencia de la dicotomía entre una gramática implícita e inconsciente propia del hablante y una gramática explícita. Centra su esfuerzo en aspectos gramaticales observables y presenta la intuición lingüística como una muestra de que no todo debe ser explicitado

En este sentido considera que el trabajo gramatical puede basarse en parte en tareas frecuentes de escritura, que constituyen un contexto significativo para superar el problema de la abstracción. Es por ello que Sara sitúa los conceptos gramaticales en el texto a través de términos identificadores y presentados de manera un tanto atomizada por el miedo a caer en lo que considera la barrera de la abstracción.

Su insistencia en la importancia de las rutinas escolares nos sugiere una idea de aprendizaje por impregnación a partir del ciclo de tareas, que requieren unas pautas explícitamente establecidas. Como hemos señalado, las pautas sugieren una concepción de la escritura basada más en el producto final sin errores (principalmente ortográficos) que en el proceso de elaboración de ideas. Ello podría ser un obstáculo a la hora de ver la gramática como un ámbito de reflexión



metalingüística orientado a mejorar el texto más allá de las tareas de identificación.

## Referencias bibliográficas

Andrews, R. (2005). Knowledge about the Teaching of [Sentence] Grammar: the State of Play. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), 69-76.

Andrews, R. (2010). Teaching Sentence-level Grammar for Writing: the Evidence so Far. En T. Locke (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York: Routledge.

Camps, A. (2000a). Aprender gramàtica. En A. Camps, A. & M. Ferrer (eds.) *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2000b). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià y J. Solà (eds). *La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.

De Pietro, J.-P. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture grammaticale. En J. Dolz y C. Simard (eds.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec: PUL.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.

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

Fontich, X. y A. Camps (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 27(2). Obtenido de doi: 10.1080/02671522.2013.813579

Guasch, O. y T. Ribas (2013). La entrevista en la investigación cualitativa en la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), 483-488.

Locke, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource*

*for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. New York: Routledge.

Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education* 14 (3), 151-163.

Myhill, D.; Jones, S. M.; Lines, H. y A. Watson (2012). Rethinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166. Obtenido de doi: 10.1080/02671522.2011.637640

Nadeau, M. y C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan-Morin.

Nadeau, M. y Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4 (4), 1-31.



## ***La noción de modo verbal en alumnos de la secundaria obligatoria: concepciones y obstáculos***

### ***The Notion of Verbal Mood in Secondary Students: Conceptions and Obstacles***

**Carme Durán Rivas**

Institut Obert de Catalunya (IOC) - Grupo GREAL (UAB)

cduran4@gmail.com

**Resumen:** El presente artículo expone parte de los resultados de una investigación que se pregunta por el concepto de modo verbal que han construido estudiantes de la secundaria obligatoria (12-16 años) y analiza el papel que adopta la actividad metalingüística en la conceptualización de las nociones gramaticales. El estudio focaliza en cómo los estudiantes reflexionan sobre algunas características del modo verbal a partir del contraste entre oraciones y analiza los obstáculos con los que se encuentran. Los resultados muestran, por un lado, que los estudiantes no se han apropiado de la noción modo verbal, sino que la integran en una categoría gramatical más amplia: el *tiempo verbal*. Por otro lado, la tarea de reflexión en voz alta aparece como un contexto poderoso que posibilita una intensa actividad metalingüística en torno a la selección modal.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática; actividad metalingüística; contenidos gramaticales; modo verbal.

**Abstract:** The present paper reports the results of a study which enquires into the concept of “verbal mode” that Compulsory Secondary Education students (12-16 years of age) have constructed, and analyses the role that metalinguistic activity plays in learners’ conceptualizations of grammatical notions. The research focuses on how students reflect on some features of the verbal mode based on the comparisons they draw between sentences, and examines the problems they encounter. On the one hand, the results show that learners have not entirely adopted the notion of verbal mode, but they integrate this notion into a broader grammatical category: verbal tense. On the other hand, that task of thinking out loud appears as a powerful context that enables intense metalinguistic activity around modal selection.

**Key words:** grammar teaching; metalinguistic activity; grammatical contents; verbal mode.

# 1. Introducción

En el estudio que presentamos partimos de la convicción –avalada por numerosas investigaciones (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005; Chartrand, 1996; Fisher, 1996; Myhill, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2011, entre otras)– que saber *de gramática*, conocer de manera explícita cómo funciona el sistema lingüístico, permite a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa, sobre todo en lo que respecta a los usos formales orales y escritos. Estos trabajos han puesto de manifiesto, sin embargo, que la construcción del saber gramatical es una tarea compleja, de alta dificultad cognitiva, en que el aprendiz ha de superar obstáculos epistemológicos –la propia complejidad del saber gramatical– y metodológicos –la dificultad de desarrollar en el aula escenarios de aprendizaje significativos (Camps, 2009; Fisher, 2004).

Algunas de estas investigaciones se han centrado en el conocimiento que los escolares han construido sobre la categoría verbo en diferentes niveles educativos. En nuestro país, Torralba (2012) y Casas (2012) exploran la comprensión de los alumnos de primaria sobre conceptos como el de temporalidad y el de presente, respectivamente. Durán (2009a, 2009b) analiza las representaciones sobre el verbo de los alumnos de secundaria, mientras que Fontich (2010) se centra en la complementación verbal y Rodríguez Gonzalo (2011) en la conceptualización de los tiempos de pasado, también en la secundaria obligatoria.

Los resultados muestran que, por un lado, los estudiantes tienen dificultades para construir nociones gramaticales que les sean útiles para explicar el funcionamiento de la lengua y para conseguir una buena competencia metalingüística, entendiendo esta competencia como la capacidad de adquirir un conocimiento

consciente, explícito del sistema lingüístico a partir de la observación, de la descripción y, en definitiva, de la reflexión sobre la lengua (Durán, 2010). Por otro, la actividad metalingüística se concibe como un factor clave en la formación lingüística de los escolares, como un camino entre la sistematización necesaria de los conocimientos gramaticales y la mejora del uso lingüístico (Camps, 2000, Camps y Milian, 2000; Camps *et al.*, 2005; Zayas, 2006; Camps, 2010).

En este contexto de estudios sobre los conceptos gramaticales y sobre la actividad metalingüística de los estudiantes, centramos nuestra investigación en una noción poco estudiada en el marco de la didáctica del español como lengua primera: el modo verbal y, concretamente, la conceptualización del subjuntivo. El objetivo final consiste en explorar, observar y entender cómo conceptualizan el subjuntivo los alumnos de secundaria a partir de una actividad de contraste modal en la que se pone en marcha la reflexión metalingüística. Este objetivo final se concreta en diversas preguntas de investigación, entre ellas las dos que desarrollamos con más atención en este artículo:

1. ¿Qué conocimiento han construido los estudiantes de secundaria sobre el concepto modo verbal y, más concretamente, sobre el subjuntivo?
2. ¿Qué incidencia tiene la intervención didáctica en la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes?

## **2. El modo verbal: un ovillo con muchos cabos sueltos**

El modo verbal presenta una gran complejidad tanto en lo que se refiere al uso –en el caso de los estudiantes de español como lengua extranjera– como en la conceptualización de la noción y la conciencia de los valores que aporta. Según Bell (1990: 81) aludiendo al subjuntivo, “es como un ovillo con muchos cabos sueltos, cada uno de los cuales parece conducirnos al mismo enredo”. Esta complejidad la podemos relacionar con tres aspectos:

las estrechas relaciones entre modo y modalidad, las propias características morfológicas del verbo y la diversidad de criterios que se pueden utilizar para definir la noción.

En primer lugar, aunque el modo se circunscribe al ámbito de la oración y la modalidad pertenece al ámbito del discurso, las dos nociones presentan puntos de confluencia evidentes: el modo verbal es una marca morfológica del verbo que ayuda a interpretar la modalidad del discurso y, por tanto, es una manifestación de la actitud del hablante ante aquello que enuncia (Bybee y Fleisch, 1995; Cuenca, 2008; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). En cambio, tradicionalmente se ha obviado esta relación tanto en las gramáticas de referencia como en los materiales didácticos, los cuales presentan el modo únicamente como un fenómeno morfológico ligado al ámbito oracional. Una consecuencia de ello es la separación entre gramática y texto (Charolles y Combettes, 2004) y la imposibilidad de trabajar en el aula de manera integrada unos contenidos (el gramatical y el discursivo) que en realidad se presentan solapados.

En segundo lugar, la complejidad de la noción también está relacionada con las características morfológicas de la categoría verbo, que incluye informaciones gramaticales diversas de manera fusionada como es el caso de los morfemas de tiempo, aspecto y modo que aparecen indisolubles en una marca lingüística (Pérez Saldanya, 2002). Ello dificulta que los estudiantes puedan conceptualizarlas como nociones diferentes (Durán, 2009a).

Por último, una revisión a la extensa literatura sobre el modo verbal y, especialmente, sobre el subjuntivo (cfr. Durán, 2013: cap. 2) muestra la diversidad de criterios utilizados por los lingüistas para caracterizarlo y para analizar sus usos a partir de principios sintácticos (en qué construcciones aparecen el indicativo o el subjuntivo) i/o semanticopragmáticos (qué factores internos o externos de tipos interpretativo condicionan su aparición).

### **3. El contraste entre oraciones como instrumento de investigación**

El diseño de la investigación se basa en una tarea que responde a estas características: parte del uso lingüístico de los estudiantes, activa sus conocimientos previos y plantea una problematización de la lengua a partir del contraste como instrumento de reflexión (Bruner, 1983; Barth, 2001; Nadeau y Fisher, 2006). La actividad que los estudiantes llevan a cabo en pequeño grupo consiste en comparar cuatro parejas de oraciones en que solo cambia el modo verbal (cuadro 1), a partir de la hipótesis que el contraste entre oraciones hará opaca la lengua –siguiendo la metáfora de Camps (2000)– y hará visible el contenido gramatical motivo de estudio.

Oraciones	Aspecto lingüístico planteado
<p>(1) a. Busco a un alumno que <i>sepa</i> italiano</p> <p>b. Busco a un alumno que <i>sabe</i> italiano</p>	<p>Alternancia modal en las oraciones de relativo especificativas.</p> <p>(1a) El hablante busca a alguien que sepa italiano. No está pensando en una persona concreta sino en una persona cualquiera que tenga esta característica.</p> <p>(1b) El hablante busca a una persona concreta a la cual identifica por los conocimientos que tiene sobre la lengua italiana, pero no quiere decir que la busque por ese motivo.</p>
<p>(2) a. Aunque <i>cueste</i> caro me lo voy a comprar</p> <p>b. Aunque <i>cuesta</i> caro me lo voy a comprar</p>	<p>Alternancia modal en las oraciones subordinadas concesivas.</p> <p>(1a) El hablante no sabe el valor de aquello que se quiere comprar o no lo considera relevante.</p> <p>(1b) El hablante tiene información sobre el precio, sabe que es caro, pero aún así se lo comprará.</p>
<p>(3) a. <i>Quisiera</i> una barra de pan</p>	<p>Alternancia modal en las oraciones simples. Se pueden interpretar de manera diferente</p>



<p>b. <i>Quiero una barra de pan</i></p>	<p>según el contexto.</p> <p>(1a) Puede ser la verbalización de un deseo difícil de realizar o una petición concreta con un marcado valor de cortesía.</p> <p>(1b) Puede ser la verbalización de un deseo realizable o una demanda concreta formulada como una aserción.</p>
<p>(4) a. <i>Quiero que me lo cuentas</i></p> <p>b. <i>*Quiero que me lo cuentas</i></p>	<p>La alternancia modal no es posible en el caso de oraciones subordinadas sustantivas introducidas por verbos volitivos como <i>querer</i>, el cual selecciona sintácticamente el modo subjuntivo. La oración (1b) es agramatical.</p>

Cuadro 1. Lista de oraciones y aspecto lingüístico que se plantea en cada una de ellas.

Los estudiantes tienen que elaborar un texto escrito en que dan cuenta de las diferencias que perciben entre las dos oraciones para observar: a) si distinguen los diversos valores de uso del indicativo y del subjuntivo, i b) si son capaces de describir en qué consiste la diferencia entre el uso de un modo u otro. Para elaborar el texto cuentan con una plantilla que les guía en la reflexión y que focaliza tanto en el significado como en la forma lingüística (cuadro 2).

La diferencia entre las oraciones ..... consiste en  
 .....  
 .....  
 .....

La primera (a) y la segunda (b)  
 .....(significan/no significan) lo  
 mismo ..... porque  
 .....  
 .....

.....				
.....				
.....				
La	palabra	que	cambia	es
.....				Este cambio se produce
(para		/		porque)
.....				
.....				
.....				
Decimos	o	escribimos	la	primera
.....				en esta situación
y		la		segunda
.....				
.....				

Cuadro 2. Plantilla para comentar las oraciones por escrito.

La recogida de datos se llevó a cabo en un centro de secundaria de la provincia de Barcelona el curso 2009-10 en el aula ordinaria en un contexto bilingüe catalán-castellano. Para la implementación de la intervención se seleccionaron tres grupos-clase: uno de primero, uno de segundo y uno de cuarto de la secundaria obligatoria. En total participaron en la investigación 53 estudiantes distribuidos en 17 grupos. Nos centraremos a continuación en el análisis de los textos escritos por los estudiantes (68 textos en total).

#### 4. Sobre la noción de modo verbal que emerge de los textos

Los resultados del análisis muestran que los estudiantes de todos los cursos, desde los más pequeños a los que están a punto de acabar la secundaria obligatoria, tienen una competencia lingüística como usuarios de la lengua que les permite distinguir los diferentes valores semanticopragmáticos que aportan las formas en indicativo y en subjuntivo. En líneas generales, las tres primeras parejas de oraciones –aquellas en las que la alternancia modal es posible– no presentan dificultades para los estudiantes. El 94% de las

respuestas señala diferencias de significado entre las oraciones, en algunas ocasiones explicada de una manera muy precisa, parecida a la que nos encontramos en las gramáticas de referencia (ejemplos 1, 2 y 3):

- (1) a. *Busco a un alumno que sepa italiano*  
b. *Busco a un alumno que sabe italiano*

“La primera (1a) y la segunda (1b) no significan lo mismo porque [en] la oración a no busca a una persona en concreto, en cambio en la b busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano” (grupo 2D)

Ejemplo 1. Sepa / sabe

- (2). a. *Aunque cueste caro me lo voy a comprar*  
b. *Aunque cuesta caro me lo voy a comprar*

“La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato [mientras que ] cuesta ya sabes que costará caro.” (Grup 1A)

Ejemplo 2. Cueste / cuesta

- (3). a. *Quisiera una barra de pan*  
b. *Quiero una barra de pan*

“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente .” (Grup 2D)

Ejemplo 3. Quisiera / quiero

En el primer ejemplo, los estudiantes señalan que la diferencia entre las oraciones consiste en que el referente de la

oración de relativo no es conocido en (1a) mientras que en (1b) el referente es concreto y específico, y lo explican con un lenguaje común. En el segundo, detectan que la diferencia –aún más sutil– tiene que ver con la información que el hablante tiene sobre aquello que enuncia. En el último, los estudiantes muestran que perciben claramente el valor de cortesía de la forma en subjuntivo y se refieren al cambio de registro como aspecto destacado que distingue una oración de otra.

Los estudiantes vinculan claramente el valor modal de las oraciones a los contextos en los que se producen. Es decir, no abordan las oraciones de manera descontextualizada (a pesar de que *a priori* lo son) sino que se imaginan un contexto donde las oraciones son posibles para dotarlas de significado. Muestran en sus observaciones que conciben la lengua de una manera dinámica, que se ajusta al contexto en que aparece, y para ello remiten a su propia experiencia y su conocimiento del mundo para interpretar el enunciado. Es el caso de la tercera pareja de oraciones, que pueden adquirir significados diferentes en contextos diferentes (ejemplo 4):

- |   |
|---|
| (3). a. <i>Quisiera una barra de pan</i><br>b. <i>Quiero una barra de pan</i>   |
| “Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estás en la tienda y pides la barra de pan</i> y la segunda <i>la utilizaríamos para lo mismo que en la primera.</i> ” (Grup 4D) |

Ejemplo 4. Quisiera / quiero

Se trata, por lo tanto, de una aproximación eminentemente pragmática, ya que focalizan en cómo el contexto influye en la interpretación del significado. Los estudiantes hacen un proceso de inferencia del contexto como estrategia principal para interpretar los enunciados (recrean una situación habitual: ir a comprar el pan) y muestran conocimientos de las características de las situaciones de comunicación en que estos enunciados son posibles: la intención, el punto de vista, la actitud del hablante o la atención al destinatario.

Ahora bien, la estrategia de recorrer a su conocimiento del mundo a veces les lleva a imaginarse la situación y “olvidan” en el camino la forma lingüística que vehicula el contenido, de manera que aparecen comentarios que hacen referencia a otras estructuras posibles en esas situaciones y las “ven” aunque no sean las mismas estructuras lingüísticas que aparecen en los ejemplos que tienen que comentar, como un tratamiento de *usted* o una pregunta inexistentes, o la identificación de la forma verbal con un futuro o un condicional en la oración (3a) construida en subjuntivo, formas todas ellas posibles en la situación imaginada. Lo que prevalece, por tanto, es la función, mientras que la forma lingüística se vuelve transparente (ejemplos 5 y 6):

(3). a. <i>Quisiera una barra de pan</i> b. <i>Quiero una barra de pan</i>
“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que la oración 3a habla de usted y la oración 3b no” (Grupo 1B)
“...como hemos dicho quiero parece una orden y quisiera una pregunta” (Grupo 1C)

Ejemplos 5 y 6. Quisiera / quiero

En general, observan valores de la selección modal que tienen que ver con múltiples criterios (una media de 9,25 criterios diferentes para cada oración entre todas las respuestas y de 2,6 por grupo). Esta multiplicidad de criterios muestra una mirada rica y caleidoscópica que atiende a la complejidad del contenido gramatical que están analizando. Los criterios pertenecen a niveles de lengua diferentes, lo que nos permite inferir que los estudiantes abordan la alternancia desde perspectivas complementarias. Ahora bien, estos criterios se utilizan de una manera acumulativa y no crítica. La complementariedad de criterios no se ve acompañada de una organización que les permita entender las relaciones que se establecen.

La atención a cuestiones formales es uno de los criterios más utilizados para señalar las diferencias (el 67% de los grupos hace referencia a un aspecto formal), pero se presenta de una manera superficial y muestra unos conocimientos declarativos muy frágiles sobre la lengua en general y sobre el verbo en particular. En ningún momento identifican el modo, sino que señalan que el cambio se da en el *tiempo verbal*. De sus respuestas, emerge una noción de tiempo verbal que incluye –sin discriminarlas– las nociones de tiempo, aspecto y modo. Esta última no tiene para los estudiantes una entidad propia: nunca aparecen los términos *modo verbal*, *indicativo* o *subjuntivo*. Confunden las formas en subjuntivo con el futuro o el condicional lo que nos lleva a pensar que los estudiantes identifican las formas verbales en función del valor que adoptan en el uso (según Luquet, 2004, el valor inactualizador del subjuntivo lo relaciona con el futuro y con el condicional) y no con el lugar que ocupa en el paradigma verbal.

La alusión al criterio sintáctico también muestra la fragilidad de sus conocimientos declarativos sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Sus conocimientos intuitivos sobre gramática les permiten detectar que hay un problema sintáctico en la selección modal, que en una de las oraciones no es posible, pero lo verbalizan de una manera vaga, como en el ejemplo 7, o poco rigurosa, como en el ejemplo 8, en que confunden la rección sintáctica con la concordancia:

- |   |
|---|
| (4). a. <i>Quiero que me lo cuentas</i><br>b. * <i>Quiero que me lo cuentas</i>                               |
| “La palabra cuentas no encaja con las demás” (Grupo 1D)   |
| “...no concuerda la primera parte de la oración compuesta con la segunda parte en género y número” (Grupo 4B) |

Ejemplos 7 y 8. Cuentas / cuentas

En definitiva, si partimos de Barth (2001) quien señala que son tres los elementos que forman parte de la estructura de un concepto: a) el nombre del concepto, b) una combinación de atributos esenciales y no esenciales, y c) una serie de ejemplos que permiten ver la realización del concepto, podemos concluir que los estudiantes no han construido la noción de modo verbal. Para empezar, no aparece nunca el término, es decir que no tienen una etiqueta para referirse a él. Coincidimos con Ruiz Bikandi (2010: 45) que “no hay un buen conocimiento del objeto si no se es capaz de nombrarlo con propiedad al hablar de él”. Creemos que esto se debe a la dificultad de separar la noción modo verbal con la de tiempo y aspecto, por lo que consideramos que, en realidad, para los estudiantes la noción a la que se refieren es *tiempo verbal* en función del lugar que ocupa en el paradigma verbal.

Por otro lado, los estudiantes se muestran conscientes de los muchos valores del subjuntivo en contraste con el indicativo, y son capaces de observar atributos esenciales a partir de los procesos implicados en la conceptualización: la percepción, la inferencia y la comparación (Barth, 2001). En función del problema lingüístico planteado, detectan los rasgos no específico, no asertivo y no actual, valores que coinciden con los que muchos lingüistas atribuyen al subjuntivo. También son capaces de darse cuenta de la obligatoriedad sintáctica en el caso de algunas construcciones y del marcado valor de cortesía de algunas formas en subjuntivo. Por último, relacionan el modo verbal con las intenciones comunicativas del hablante; es decir, lo conceptualizan como un elemento que les orienta en la interpretación de la modalidad del discurso (Ahern, 2004).

## 5. Sobre la actividad metalingüística que llevan a cabo

La tarea de contraste entre oraciones se muestra como una actividad eficaz que hace emerger la reflexión de los estudiantes y que les obliga a desautomatizar la mirada a la lengua, a verla como objeto de estudio. Ahora bien, no en todos los casos hace emerger la toma de conciencia. Precisamente los grupos que no perciben diferencias entre las oraciones (el 6%) no son capaces de distanciarse del contenido proposicional y no contextualizan las oraciones (ejemplo 5):

- (1) a. *Busco a un alumno que sepa italiano*  
 b. *Busco a un alumno que sabe italiano*

“La primera (1a) y la segunda (1b) *oración* [significan] lo mismo porque *se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal*. La palabra que cambia es *sepa y sabe*” (grup 2B)

### Ejemplo 5. Sepa / sabe

Las oraciones descontextualizadas no tienen sentido para los estudiantes. Estos dos grupos de segundo que no perciben diferencias entre las oraciones hacen la actividad de manera obediente, pero no les hace activar la reflexión, ni sobre el significado ni sobre la forma que vehicula este significado. Se quedan con el sentido literal del enunciado, cosa que les impide entenderlo y ello les veta el camino a la reflexión. Estos resultados parecen mostrar que 1) para poder reflexionar sobre las oraciones es necesario entenderlas y, para ello, es necesario partir de situaciones reales de uso y 2) para interpretarlas es necesario distanciarse.

En otros casos, aunque sitúa al alumnado delante de unos interrogantes, este hecho no es suficiente para conseguir que los estudiantes se den cuenta de los diversos valores del subjuntivo. La actividad por sí sola se convierte en un motor para la reflexión, pero no es suficiente para acompañar a los chicos y chicas en la



comprensión de los valores modales del subjuntivo, y tampoco se muestra suficiente la interacción entre iguales. Es necesaria la intervención del experto –del profesor como mediador y guía– para “estirar” de lo que emerge de los estudiantes y acompañarlos en el proceso de abstracción y de sistematización a partir de la zona de desarrollo próximo (utilizando la terminología de Vygotsky) que en este tipo de actividades queda al descubierto.

La introducción de una frase agramatical en el diseño de la actividad nos lleva a otra consideración: la detección del error no exige un nivel alto de reflexión –Gombert (1990) sitúa este comportamiento en el nivel epilingüístico– y, en algunos casos, incluso inhibe la reflexión. Los estudiantes apelan a la competencia lingüística que tienen como usuarios de la lengua para rechazar la forma agramatical y, muchos de ellos, consideran que este criterio tiene tanto peso que ya no son necesarios argumentos que justifiquen el motivo por el cual no es correcto, justificación que sí implicaría un nivel alto de reflexión y de conciencia metalingüística, como podemos ver en el cuadro 3, en el que se aprecian niveles de conciencia muy diferentes, desde aquellas respuestas en que solo se indica la inacceptabilidad de una de las formas a aquellas que indican la causa:

(4) a. <i>Quiero que me lo cuentes</i> b. <i>*Quiero que me lo cuentas</i>		
<b>Criterio</b>	<b>Número de grupos</b>	<b>Ejemplos</b>
Uso y conciencia implícita del usuario	2	<i>...que la oración 4b no suena nada bien (Grupo 1B)</i>
Falta de sentido	8	<i>...no tiene sentido (Grupo 1A)</i>
Norma	9	<i>...es incorrecto (Grupo 2D)</i>
Contexto comunicativo	2	<i>...no hay ninguna situación que se produzca esta frase (Grupo 1D)</i>
Significado de tiempo	2	<i>Se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante. (Grupo 2D)</i>
Morfología	4	<i>...La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en cambiar la conjugación del verbo.[...] una de las palabras está mal conjugada (Grupo 2B)</i>
Relación sintáctica	6	<i>...en la frase la palabra “cuentas” no encaja con las demás (Grupo 1D)</i>
Modalidad oracional	1	<i>la segunda quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo “cuentas”, se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa. (Grupo 4A)</i>

Cuadro 3. Respuestas a la agramaticalidad de (4a) y (4b)

Por último, cabe decir que los estudiantes se implican en una actividad a la que no parece que estén acostumbrados. Consideramos que el contraste entre oraciones y el trabajo en grupo permiten despertar el interés en resolver la actividad, posibilitan desautomatizar la mirada a la lengua y a las actividades gramaticales “qui sont d’ailleurs une telle source d’intérêt, voire de jouissance” (Trévisé, 1996: 7). En resumen, el dispositivo didáctico

los coloca en una situación que comporta interpretar, describir y explicar cómo perciben la alternancia modal partiendo del uso. Les obliga a explicitar aquello que hacen servir de manera intuitiva, poco consciente.

En definitiva, creemos que esta manera de concebir el trabajo gramatical en el aula puede contribuir a la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes ya que 1) les crea una conciencia sobre el fenómeno lingüístico y, por tanto, les hace *opaca* la lengua; 2) permite que emerjan algunos de los obstáculos y de las dificultades con la que se encuentran los estudiantes y 3) establece las bases para elaborar un puente entre los conocimientos de uso y los saberes declarativos.

En este camino de construcción de un discurso metalingüístico que los estudiantes llevan a cabo, destaca la dificultad de hablar sobre la lengua con un metalenguaje apropiado. En muchos casos, los estudiantes intentan reflexionar sobre las oraciones con sus propias palabras porque no encuentran los términos para referirse; otras utilizan una terminología específica, pero no siempre esta terminología descansa en una comprensión adecuada. Es lo que Myhill (2001) llama *metalinguistic knowledge without metalinguistic understanding*. Es decir, el metalenguaje por si solo no es garantía de aprendizaje o de actividad metalingüística intensa si no se sustenta en un conocimiento sólido de los contenidos gramaticales a que hace referencia.

## 6. Conclusiones

De los resultados señalados se desprenden dos grandes conclusiones que sintetizamos a continuación y que se relacionan con las preguntas de investigación formuladas al inicio de este texto en relación a la construcción de la noción de modo verbal y al papel de la tarea en la emergencia de la reflexión sobre la lengua.

La primera es que el conocimiento declarativo que los estudiantes muestran sobre el modo verbal es prácticamente inexistente. No parece que hayan construido una noción para la

categoría, sino que aparece integrada con las categorías gramaticales de tiempo y aspecto bajo el paraguas de un concepto más amplio, el de tiempo verbal. Ni siquiera se han apropiado de un término para referirse a ella, por lo que no aparece nunca en sus escritos ninguna alusión al modo, al indicativo o al subjuntivo a pesar de que es el único elemento que ha cambiado en las oraciones que tienen que comparar. En cambio, como usuarios lingüísticamente competentes, son capaces de reconocer diversos valores –algunos de ellos muy sutiles– en la alternancia modal, y también son capaces de establecer relaciones entre modo y modalidad. Ello nos lleva a plantear la necesidad de partir, por un lado, de los conocimientos previos de los estudiantes para acompañarlos en un proceso hacia la abstracción y la sistematización que les ayude a construir las nociones gramaticales y que les permita apropiarse de un metalenguaje apropiado para referirse, y por otro, de la explicitación de las relaciones entre modo y modalidad, lo que significa establecer relaciones entre gramática de la oración y gramática del texto, entre gramática y pragmática, y permite concebir la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en relación a los usos discursivos.

La segunda es que la tarea de contraste entre oraciones hace emerger una intensa actividad metalingüística entre los estudiantes en la que observamos diferentes grados de abstracción. Por un lado, la verbalización nos permite observar los intentos de apropiación de la noción de modo, pero a la vez proporciona una información muy valiosa sobre las dificultades con las que se encuentran los estudiantes. Por otro lado, los resultados muestran que la reflexión consciente sobre el funcionamiento de la lengua posibilita una mejor interpretación de los enunciados y, por tanto, permite avanzar en la mejora de los usos lingüísticos. Ello nos lleva a plantear la necesidad de diseñar dispositivos didácticos que hagan emerger la reflexión, en los que la actividad metalingüística de los estudiantes sea el motor y el fundamento para la enseñanza de la gramática; la necesidad de crear contextos favorables en las aulas donde hablar y escribir sobre gramática tenga sentido.

## Referencias bibliográficas

Ahern, A. (2004). *El subjuntivo: significado e inferencia. Un análisis basado en la Teoría de la Relevancia*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UNED.

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.

Bell, A. (1990). El modo en español: consideraciones de algunas propuestas recientes. En I. Bosque (ed.) *Indicativo y subjuntivo* (pp. 81-106). Madrid: Taurus Universitaria.

Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Bruner, J.(1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: Norton.

Bybee, J. y S. Fleischman (1995). Modality in Grammar and Discourse: An introductory essay. En J. Bybee y S. Fleischman (eds.). *Modality in Grammar and Discourse* (pp. 1-14). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-117). Barcelona: Graó.

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

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (ed.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

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

Camps, A. y M. Milian (2000). Actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En A. Camps y M. Milian (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 24-30). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

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

Casas, M. (2012). *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. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Charolles, M. y B. Combettes (2004). De la frase al discurs: ruptura i continuïtat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, 79-105.

Chartrand, S. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. En S. Chartrand (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (pp. 197-225). Montréal: Logiques.

Cuenca, M.J. (2008). *Gramàtica del text*. València: Bromera.

Durán, C. (2009a). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 86-105.

Durán, C. (2009b). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 67-71.

Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.

Durán, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. En S. Chartrand (ed.). *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (pp. 315-340). Montréal: Ed. Logiques.

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

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.

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

Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Madrid: Arcos Libros.

Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: metalinguistic development in secondary writers. En V. Berninger (ed.). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247-274). New York/Hove: Psychology Press/Taylor Francis Group.

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

Pérez Saldanya, M. (2006). Les relacions temporals i aspectuals. En J. Solà, J.; M. R. Lloret; J. Mascaró y M. Pérez Saldanya (dirs.). *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2567-2662). Barcelona: Empúries.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.

Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.

Torralba, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a primària. Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart i sisè sobre el verb com a codificador temporal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Trévis, A. (1996). Contrastive metalinguistic representations: The case of 'very French' learners of English. *Language Awareness*, 5, 3-4.

Zayas, F. (2006). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. En A. Camps y F. Zayas. (eds.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 157-168). Barcelona: Graó.





## *La gestió del contingut en l'escriptura de textos informatius en una aula de primer cicle d'ESO*

### *The Management of Content in the Writing of Informational Texts in a Secondary School Classroom*

**Aina Reig Gascón**

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

ainareig@gmail.com

**Resumen:** El propòsit d'aquest article és determinar la incidència de les operacions de gestió de la informació, segmentació i connexió en el procés de textualització d'una composició escrita proposada a un grup d'alumnes de 2n d'ESO en el marc d'una seqüència didàctica, amb la voluntat d'assenyalar la repercussió del coneixement gramatical en els fenòmens que basteixen la textualitat.

**Paraules clau:** adquisició de la llengua escrita, organització textual, connexió, puntuació, reescriptura, reflexió metalingüística.

**Abstract:** The main purpose of the present paper is to determine the impact of the operations of information management, segmentation and connection in the process of textualization of a composition written proposal to a group of 14-year-old secondary students within the framework of a teaching sequence, in order to indicate the impact of grammatical knowledge which builds up textuality.

**Key words:** written language acquisition, text organization, conjunction, punctuation, rewriting, metalinguistic reflection.

# 1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és presentar els resultats més rellevants d'una recerca portada a terme entre els mesos d'octubre de 2013 i febrer de 2014<sup>1</sup>. Es tracta d'un estudi de cas d'una pràctica situada d'escriptura de textos informatius en petits grups en una aula de segon d'ESO d'un institut d'educació secundària obligatòria de la ciutat de València. La investigació centra la seua atenció en la incidència del saber gramatical en els processos de composició escrita.

A partir de l'assumpció del pes fonamental de la gramàtica en el treball de la competència textual i discursiva, l'estudi es planteja com a punts de partida l'organització dels temes, la jerarquització dels continguts i la seua disposició lògica i ordenada en la realització d'una tasca concreta de producció escrita d'un gènere amb finalitat informativa. Les implicacions gramaticals són evidents, atès que l'organització del contingut informatiu pot manifestar-se explícitament en les relacions que s'estableixen entre les diferents parts que componen un text, així com en la seva disposició.

La delimitació d'aquest context d'interacció estableix les bases d'un projecte d'escriptura en forma de seqüència didàctica, basat en el model de Camps (1994). És la concepció de la composició textual com a procés complex i recursiu –conceptes en què els models cognitius que descriuen el procés d'escriptura posen un èmfasi especial (Bereiter i Scardamalia, 1983; De Beaugrande, 1982 i 1984; Hayes, 2012; Hayes i Flower, 1980; Martlew, 1983)– allò que ens porta a l'establiment d'una sèrie de fases distribuïdes per sessions de treball i materialitzades en tasques. La SD parteix d'una proposta formal de la investigadora que és adaptada per la docent en portar-la a terme amb els alumnes.

---

<sup>1</sup> Aquesta investigació està emmarcada en el treball final del Màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura de la UAB, que ha comptat amb la direcció de la professora Marta Milian.

Aquesta recerca se centra en la textualització, procés consistent en la transformació d'idees en paraules (Hayes i Flower, 1980) que necessita d'un conjunt complex d'operacions que menen a la construcció d'una trama textual a través de les unitats lingüístiques (Bronckart, 1985). Dues d'aquestes operacions són la connexió i la segmentació. Per a l'estudi, prenem les coincidències de perspectiva entre la gramàtica textual (Cuenca, 2006; Cuenca, 2008) i la psicologia lingüística per tal de guiar-nos en l'aproximació i l'anàlisi de la realitat sobre la qual treballem. Segons la psicologia lingüística, "en l'operació de textualització les unitats lingüístiques linearitzades han de reflectir les relacions textuais" (Camps, 1994: 72); el seguiment de l'ús d'aquestes unitats permet descobrir quines són les operacions que les regulen (Schneuwly, 1988).

L'elecció de la modalitat de treball en grups de 3 alumnes es basa en la idea de l'aula com a escenari del projecte de treball i, ahora, un taller on col·laboren mestre i alumnes (Camps, 1994). És la mateixa Camps (1994: 121) qui assenyala dues funcions atribuïdes a la interacció oral per a l'aprenentatge de la composició escrita: la primera, relacionada amb el control exterior, social, de la producció escrita, que facilita la transició cap al control independent; la segona, que permet el professor i els companys d'actuar com a audiència real o com a audiència intermèdia dels escrits.

A més, aquest estudi pren com a referència els estudis sobre processos de composició en petit grup (Camps i Milian, 1999; Ribas, Milian, Guasch i Camps, 2002) amb la intenció d'accedir, a través de la verbalització que té lloc durant la interacció, als processos desencadenats durant la realització de la tasca i de poder observar les reflexions sobre llengua i text que s'hi produeixen.

Per últim, cal no oblidar la noció de gènere discursiu (Bakhtín, 1982), vinculada a la didàctica de la llengua pel fet que situa l'ensenyament en un marc comunicatiu lligat a la realitat social i permet la integració de continguts gramaticals, textuais i discursius en el marc d'un conjunt de pràctiques situades que els donen sentit (Camps 1997; Milian 2012; Zayas, 2012). Les tasques de composició escrita es formulen d'acord amb el treball dels gèneres, se seqüencien

a partir del marc metodològic de les seqüències didàctiques i tenen en compte la foment de la interacció com a promotora de la gestió dels textos i del desenvolupament de les habilitats discursives i metalingüístiques.

## **2. Justificació metodològica**

Els objectius de la recerca són determinar la incidència de les operacions de gestió de la informació, segmentació i connexió en el procés de textualització d'una composició escrita proposada en el marc de la SD, i conèixer com repercuteix en l'activitat d'escriptura el coneixement gramatical dels alumnes relatiu als fenòmens que basteixen la textualitat. Per tal de donar resposta a unes preguntes d'investigació<sup>2</sup> d'aquests objectius, es recullen dades de naturalesa i procedència diversa.

Per comprendre la procedència de les dades cal dir, en primer lloc, que els informants són 11 alumnes de 2n d'ESO i la seva professora, disposats a col·laborar amb la recerca. Durant les quatre sessions de recollida de dades, que corresponen a les sessions de la SD, els alumnes es divideixen en quatre equips de treball, un d'ells de dos estudiants.

Com ja s'ha dit, la recerca pren com a base el plantejament d'una tasca de composició escrita en petits grups. Amb la intenció d'inserir la tasca en un context real i de trobar un motiu per als textos, es decideix encabir l'activitat d'escriptura en un projecte interdisciplinari de centre que té per objectiu fer present la música en la quotidianitat de l'institut i aprofitar el seu factor motivador entre els adolescents. Per això, en la definició de la tasca final es decideix incloure les produccions dels alumnes en un dels espais del projecte de música de centre d'entre les nombroses activitats que es despleguen.

---

<sup>2</sup> En el present article les preguntes s'enuncien en el tercer apartat, en el qual s'exposen de manera resumida els resultats de la recerca.

En la SD cada grup ha de triar una peça musical i escriure'n un text a mode de presentació. La composició sonarà a l'institut durant una setmana per marcar els inicis de cada període o les entrades i sortides al pati i el text de presentació serà exposat en el panell principal del centre.

La inclinació per un gènere discursiu amb finalitat informativa no és casual. La dificultat que li és inherent deriva de la possible manca de familiaritat dels alumnes amb la situació retòrica en què aquests texts s'originen i, per tant, de l'absència de models sobre els quals basar-se a l'hora de compondre el seu text. És per aquest motiu que, en la planificació inicial de la investigació, advertim la importància de facilitar una sèrie de textos que serveixin als alumnes com a models orientatius per als propis i sobre els quals treballar.

Per tal d'evitar transmetre una concepció tancada del gènere discursiu, cal demanar als alumnes una caracterització en gran grup de la situació comunicativa que tenim al davant. Els episodis de discussió entre la professora i la classe suposen moments de reflexió compartida sobre les qüestions discursives, textuais i gramaticals. Així doncs, és la situació sociodiscursiva allò que dóna sentit i defineix el gènere que han de compondre.

La SD s'organitza al voltant de tasques d'escriptura i reescriptura de la presentació informativa, juntament amb altres activitats, en petit grup o col·lectives, orientades al coneixement dels continguts discursius, textuais i gramaticals necessaris per a la composició d'un text d'aquestes característiques. Donada la brevetat de la seqüència, la representació de la recursivitat del procés d'escriptura és menor. Per això, la professora i la investigadora tracten de donar una retroalimentació constant als grups de treball en forma de revisió que porti els grups a introduir petites modificacions durant el procés de redacció de les diferents versions.

A més, s'introdueix una graella d'avaluació com a instrument de revisió de textos entre els grups. Aquesta no només reforça la idea de recursivitat del procés d'escriptura; la seva aparició en l'aula també serveix d'excusa per a la reflexió en petit i en gran grup sobre els continguts relacionats amb el text i el context. Aquesta eina, doncs,

contribueix a la manifestació oral de la reflexió metalingüística i metatextual. Això coincideix amb l'observació de Busquets (2009:79) respecte de la correcció del professor, que en aquesta recerca s'estén també a la correcció entre iguals, cosa que es pot inscriure en la dinàmica de "considerar el text corregit i anotat com l'origen d'una acció de millora i potenciar en l'alumne la reparació i la reescriptura dels seus escrits, tot afavorint la reflexió davant la tasca".

El contingut de la graella reflecteix allò pactat per la professora i els alumnes durant una de les primeres sessions de treball, quan aquesta els proposa la reflexió al voltant de les exigències a què ha de respondre la presentació per escrit de la cançó i les característiques vinculades al text. Durant la discussió sobre els ítems de la futura graella, la professora segueix un esquema proporcionat per la investigadora, que està inspirat al seu temps en la taula de continguts relacionats amb la redacció de textos presentada per Bain i Canelas-Trevisi (2004).

Així, en el nostre esquema fem una distinció entre el contingut discursiu i el textual. En el discursiu s'inclou allò referit a la interacció social i al gènere textual. En el textual, es distingeix l'organització temàtica, la planificació del text, la segmentació i la connexió. A més, la graella també incorpora continguts suggerits pels alumnes, com per exemple qüestions d'adequació a la normativa, l'observació sobre l'originalitat del tractament dels temes i l'interès de la cançó escollida per a la comunitat educativa.

El contingut de la graella, resultat del consens entre professora i alumnes, es disposa ordenadament en les caselles de la columna de l'esquerra, mentre que l'altra columna, la de la dreta, es deixa en blanc. A l'hora de portar la revisió a la pràctica, es demana als alumnes revisadors que, a partir del contingut de les caselles de l'esquerra, indiquen en les caselles corresponents de la columna de la dreta quines característiques compleix el text que han de revisar i quines no. Cada grup, doncs, ha de treballar en la revisió del text d'un altre grup. Per fer-ho, alguns grups fan servir els adverbis "sí" i "no" i altres els símbols ✓ i ✗. A més a més, durant l'activitat d'avaluació, es convida els grups a què escriguin en el full de la graella

observacions que ajudin el grup escriptor a interpretar les correccions fetes sobre el seu text.

En síntesi, per a la realització d'aquest treball es disposa de les dades de naturalesa escrita i de naturalesa oral detallades. Les escrites provenen del treball sobre els textos model, les graelles de revisió o avaluació i les successives versions dels propis, mentre que les dades de naturalesa oral s'obtenen de l'enregistrament de les sessions de la SD. En el tractament de les gravacions es distingeixen els moments de treball en gran grup i els de treball en petit grup per tal de delimitar els fragments relacionats amb els temes de la recerca.

### **3. Resultats**

Abans de començar convé fer esment de la forta relació entre els tres tipus d'operacions estudiades, relacionades amb el desenvolupament del procés de textualització en la composició dels textos, cosa que fa difícil abordar-les de manera aïllada. Per això, per poder tenir un major coneixement de cadascuna d'elles, tractem d'estudiar el procés centrant l'atenció en cada operació –la gestió, la segmentació i la cohesió- de manera diferenciada.

Val a dir, però, que fins i tot en centrar el focus en una de les operacions, n'apareixen les altres, cosa que evidencia la interrelació entre elles. La gestió de la informació és un element clau en el procés de textualització, i el seu domini resulta determinant per portar a terme les altres dues operacions estudiades: la segmentació i la cohesió.

#### **3.1. Operacions de gestió de la informació**

En aquesta subsecció es dona resposta a les dues primeres preguntes de recerca, la formulació de les quals correspon a les operacions de gestió informativa. Aquestes preguntes són: 1. Quins són els principals entrebancs que experimenten els alumnes en les operacions de gestió de la informació? 2. Quines en són les causes?

Al llarg de la SD es troben mostres de les dificultats dels alumnes en el tractament informatiu, entrebancs que es fan evidents en



les diferents activitats portades a terme en la SD. Dos dels entrebancs principals que s'identifiquen són la dificultat en l'abstracció, d'una banda, i la dificultat en l'ordenació i l'estructuració de les dades, de l'altra.

En primer lloc, allò que més crida l'atenció és la incapacitat de molts dels alumnes per relacionar una dada concreta amb un nom que essencialitzi el seu contingut informatiu. En altres paraules, d'assignar-li un hiperònim. Aquesta operació, necessària en el maneig de continguts diversos, suposa un pas previ per a la textualització perquè demana la identificació de les dades a tractar i en permet la seva agrupació i estructuració en seqüències informatives que conformen un text.

La dificultat per passar del plànol particular de les informacions concretes d'un text al general es manifesta en l'al·lusió persistent dels estudiants a les dades explícites i en la tendència al recurs de la paràfrasi en comptes de l'assignació d'un hiperònim que reculli un contingut temàtic. Així doncs, després de l'audició de la primera peça musical introductòria de la SD, la professora demana als alumnes que llegeixin el primer text model, que parla sobre la peça, i que en grups anotin en un full el tipus d'informació que aporta cada paràgraf del text que presenta la cançó. Com els explica, les categories que hi trobaran els guiaran a l'hora de compondre el seu text, que haurà de contenir aquests tipus d'informació.

A més de la detecció dels indicis identificats, esmentats en el paràgraf anterior, l'observació crítica de les activitats desplegades durant la SD permet constatar la importància del metallenguatge en l'aula de llengua. El fet que es facin servir mots d'ús comú, com "dades" i "informació", per referir-se al contingut informatiu literal, i sintagmes que continguin aquestes paraules –"tipus d'informació" o "tipus de dades"– per al·ludir les categories que emanen del contingut explícit del text no ajuda a resoldre la confusió dels alumnes. De fet, a la dificultat dels alumnes per a l'abstracció s'hi afegeix l'ambigüitat, a ulls dels alumnes, entre l'ús d'un i d'altre terme i per tant en l'operació necessària per passar del plànol particular al general. La necessitat d'una concreció terminològica es veu reflectida en les

confusions i, d'una manera més manifesta, en les demandes freqüents d'alguns alumnes.

La dificultat d'abstracció informativa presentada deriva en una segona, que es manifesta fonamentalment en els processos de composició textual. Aquest segon entrebanc té a veure amb la identificació i agrupació de les dades en seqüències relacionades que permetin l'establiment de la progressió temàtica. Com sabem, el procés de textualització consisteix en la linealització d'unitats lingüístiques que conformen grups semàntics amb sentit, els quals s'ordenen d'acord amb una lògica temàtica. L'agrupació d'aquestes unitats en blocs d'oracions dona lloc als paràgrafs.

Per abordar aquest bloc de preguntes i diferenciar-lo del següent, sobre les operacions de segmentació, es fa atenció en allò que ocorre a dintre del paràgraf en relació amb la informació continguda, i a la informació que conté un paràgraf en relació a la resta d'informacions vehiculades pel text. L'anàlisi de les diverses versions dels textos dels alumnes posa de relleu que els problemes d'ordenació i estructuració informativa hi romanen malgrat l'existència d'un acord unànim sobre el contingut temàtic del text que s'ha d'escriure. Sense una caracterització prèvia de les dades, la seva agrupació i seqüenciació lògica i estructurada no és possible. El resultat de textualització, si no s'ha atès a les lleis de la lògica informativa temàtica, pot donar lloc a problemes de coherència.

A més de les repercussions en la dimensió informativa del text, com és el cas del trencament del tòpic discursiu, en els textos dels alumnes trobem també d'altres manifestades en la dimensió més física del text, com és l'ordre sintàctic i la manca de concordança. El tractament de les interaccions entre els grups un cop completades les graelles descobreix la incapacitat d'alguns equips no només per percebre els problemes evidents de trencament temàtic en els seus textos, sinó també la dificultat d'advertir la manca de concordança sintàctica a l'interior d'alguns paràgrafs concrets analitzats. D'altra banda, hi ha alumnes que com a correctors demostren advertir l'existència de problemes a nivell informatiu en els textos dels

companys, però no són capaços de donar pistes sobre els errors en el nivell sintàctic, probablement perquè tampoc no els perceben.

Com es pot observar, l'exposició d'aquest apartat assenyala la dificultat d'abstracció com a causa principal i intrínseca dels problemes de gestió informativa pels motius recollits. No obstant això, en l'anàlisi del treball dels grups es descobreix l'existència de dues estratègies de reordenació de la informació per resoldre aquests tipus de problemes. La primera es desprèn de la idea de paràgraf que tenen adquirida. La segona, en canvi, es basa en una activació conscient de la categorització de les dades, cosa que requereix una reflexió i una anàlisi crítica sobre la informació vehiculada.

Una estratègia que permet els alumnes visibilitzar possibles problemes de tipus informatiu està lligada a la definició de paràgraf. L'extensió desigual dels paràgrafs d'un text els fa valorar que alguns són massa breus en relació amb els altres. Aquestes intuïcions es basen en les hipòtesis i sabers construïts en base a l'experiència empírica, això és, a partir del contacte amb un gran nombre de textos reals en les pràctiques escolars. Encara que, en el transcurs de la SD, els alumnes no sempre demostren poder detectar problemes d'incoherència a l'interior del paràgraf, aquests són capaços d'identificar alguns indicis externs, com és el cas de l'extensió d'un paràgraf en relació amb la llargària dels altres.

La segona estratègia, com s'ha dit, basada en l'activació conscient de la categorització de les dades, els permet posar en ordre les informacions del text. Així, després d'haver identificat l'existència de paràgrafs massa breus –sense cap intervenció de la professora ni de la investigadora–, un dels grups de la classe inicia una operació de reorganització paragràfica. Els alumnes del grup esmentat arriben a reagrupar les dades mitjançant una estratègia d'identificació dels paràgrafs d'acord amb hiperònims. La identificació de l'hiperònim, que durant el treball oral en gran grup és categoritzada com a dificultat, es converteix llavors, *a posteriori*, en estratègia. Malgrat aquesta estratègia, i com es recordarà en els resultats sobre la segmentació, la coherència al nivell intern, a dins del paràgraf, no arriba a assolir-se en els textos analitzats.

### 3.2. Operacions de segmentació

En aquesta segona subsecció s'aborden les preguntes relacionades amb les operacions de segmentació, que són: 3. Quins coneixements tenen els alumnes sobre la segmentació paragràfica i l'oracional? 4. Quins són els principals trets que caracteritzen les operacions de segmentació que desenvolupen en l'escriptura del text? 5. A què són deguts?

Com ja s'ha dit, els vincles entre aquest apartat i l'anterior són més que evidents, i per això tractem d'establir uns límits que permeten centrar el focus en qüestions diverses. Si abans ens fixàvem en els problemes de gestió informativa i en les seves repercussions en les dimensions semàntica i gramatical de dins i fora del paràgraf, ara s'atén a la incidència de la idea de paràgraf en el procés de textualització.

En la presa de decisions sobre l'organització textual els alumnes es guien per la idea que cada paràgraf ha de contenir una informació diferent. José Besa Camprubí<sup>3</sup> situa la font d'aquesta idea en les ensenyances relatives als nivells previs a l'universitari, i l'estableix com a una de les causes de la dificultat a l'hora d'efectuar agrupacions temàtiques en l'escriptura dels textos.

En efecte, una lectura atenta dels textos model i de les produccions dels alumnes permet advertir que aquesta idea no s'ajusta a la realitat. Com s'ha apuntat en donar resposta a les tres primeres preguntes de recerca, un paràgraf resulta de l'agrupació de diferents unitats de significat. Això significa que més que una "idea" o una "informació" o "dada" diferent, mots molt ambigus en aquest cas, el que cada paràgraf conté és un grup d'idees o informacions relacionades i ordenades en forma de seqüència. En una de les sessions de la SD, un dels alumnes percep el matís entre una i altra qüestió en atribuir l'ús del punt i seguit a la separació d'oracions que, en les seves paraules, "tracten del mateix". És per això que es fa

---

<sup>3</sup> Agraïm a Josep Besa Camprubí aquesta informació.

necessari subratllar la problemàtica derivada de la definició tradicional de paràgraf, que ben a sovint s'importa a l'aula.

Si és ben cert que els alumnes són capaços d'identificar les diferents unitats de significat d'un text i separar-les amb un signe de puntuació, a l'aula trobem el cas d'un grup que, malgrat conèixer l'ús teòric del punt i seguit, no l'aplica, sinó que se serveix de la coma per connectar les oracions a l'interior del paràgraf. Aquesta coma, que hauria de marcar límits únicament sintàctics, s'utilitza com a punt i seguit i esdevé una marca del procés de linearització del text, en el cas concret de l'equip esmentat.

Els canvis que ocorren a nivell de contingut són reflectits per la coma, que esdevé un rastre visible d'unes operacions de planificació a nivell informatiu molt simples que s'han limitat a la disposició de les idees i la seva transcripció al paper. L'ús d'aquesta coma equival al valor més primerenc de la conjunció "i" quan es limita a empaquetar de manera additiva clàusules de les quals l'escriptor no és capaç de precisar les relacions semàntiques compartides (Schneuwly, 1988).

En la subsecció anterior s'ha posat de relleu la incapacitat dels alumnes per gestionar de manera efectiva la informació del text, malgrat les estratègies que s'hi puguin desenvolupar. Llavors s'ha atès a la progressió temàtica d'un text, que s'ha exemplificat amb l'al·lusió a la materialització de l'ordre en paràgrafs. En aquest bloc de preguntes insistim que la manca d'habilitat dels alumnes no només es manifesta en la dificultat per organitzar els paràgrafs de manera ordenada, sinó també en l'absència d'estructuració a dintre de cadascun d'ells, fins i tot un cop elaborada una segona versió del text.

La qüestió a la qual ens referim s'explica a partir de l'exemple exposat en l'apartat anterior. Com s'ha vist, un dels grups detecta un problema d'índole informativa a partir d'un indicador extern: l'extensió desigual dels paràgrafs. Arran d'aquest fet, els alumnes inicien una reorganització dels paràgrafs del text mitjançant l'assignació d'hiperònims. Una vegada relacionats els continguts temàtics, pas previ per a l'escriptura de la versió reestructurada del text, els alumnes es limiten a annexionar els paràgrafs més breus a

aquells amb els quals comparteixen l'hiperònim. Tot i així, el grup no reestructura el contingut que resulta de la unió del paràgraf breu al llarg sinó que l'enganxa al darrere.

En darrer lloc, convé esmentar la vinculació de la puntuació a l'ortografia durant les discussions en gran grup sobre el gènere, en el transcurs de la SD. Aquesta qüestió es tradueix en una igualació, en la concepció dels alumnes, de l'ús dels signes de puntuació a l'adequació a la norma, fet que explica la confusió d'aquests signes amb altres signes gràfics lligats a un altre tipus de fenòmens. Així, un dels grups atribueix una "falta", concretament la manca d'un accent gràfic en una paraula, a una errada de puntuació. Això posa al descobert la manca de consciència que els alumnes tenen sobre aquests processos, fet que dóna compte de l'absència de control de les operacions de segmentació, que és producte d'un ensenyament excessivament basat en el codi que no dóna prioritat al tractament dels continguts del text com a espai semiòtic.

### **3.3. Operacions de connexió**

El desenvolupament d'aquesta darrera subsecció s'articula d'acord amb la resposta a les tres preguntes relatives a les operacions de connexió, que són: 6. Quins coneixements tenen els alumnes sobre la connexió oracional i textual? 7. Quins són els principals trets que caracteritzen les operacions de connexió que desenvolupen en l'escriptura del text? 8. A què són deguts?

L'anàlisi de les intervencions orals en els moments de treball en gran grup demostra que, si bé els alumnes coneixen els llistats de connectors oracionals i textuais lligats a les relacions semàntiques que expressen, no acostumen a fer-los servir. Si ho fan, com és el cas d'aquesta SD, és en haver d'incorporar, en la darrera versió del text, les modificacions corresponents assenyalades en la graella d'avaluació. Així doncs, els alumnes fan servir els connectors textuais com a mera resposta al requeriment escolar sense fer-ne un ús crític.

A aquest coneixement teòric en forma de llista, purament memorístic i rarament posat en pràctica, cal afegir una certa intuïció

sobre els processos relacionats amb les propietats del text, en especial la coherència i la cohesió. Aquesta intuïció prové de la seva experiència com a escriptors i lectors, usuaris de la llengua, ja que es guia pel criteri d'acceptació d'una opció en funció de si “sona bé”, i fa evident la manca d'un coneixement reflexiu dels diferents processos que basteixen la textura. Això explica que els alumnes confonguin dues propietats textuais, com són la coherència i la cohesió, i consideren, de manera gairebé unànime, ben connectats textos que, si bé en sentit global respecten les lleis del sentit, no contenen cap element que marqui les relacions semàntiques entre les diferents parts d'un text.

D'altra banda, trobem casos sobre la confusió entre la connexió i la referencialitat, dos mecanismes cohesius que posen en contacte elements d'un text. L'un, marcant el sentit semàntic entre les unitats que el componen, oracions o paràgrafs. L'altre, relacionant un element del text amb el seu antecedent. Vist d'aquesta manera, les dues operacions tenen en comú la “connexió” entre les parts o elements d'un text, i per aquest motiu, és la intuïció i un coneixement general, massa poc precís, sobre el funcionament del text, allò que els porta a realitzar aquestes consideracions.

Per concloure, cal tenir en compte un darrer cas sobre la manca d'hàbit en l'ús dels connectors. Així, els estudiants afirmen trobar irrellevant l'ús dels connectors en els textos produïts perquè els consideren massa breus als seus ulls i per l'escassa informació que, al seu parer, vehiculen. Fins i tot consideren que determinats tipus de connectors, com els de contrast, no encaixen amb el gènere discursiu que tenim a les mans.

#### **4. Consideracions finals**

Per iniciar les reflexions finals cal subratllar que la font dels sabers didàctics d'aquesta investigació, emmarcada en l'àmbit de la didàctica de la llengua, és allò que ocorre a l'aula en el transcurs de la SD, que és observat, recollit en forma de dades i analitzat críticament

en el camp dels coneixements teòrics per tal d'oferir vies per a una possible intervenció i millora de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge (Camps, 2011; Milian, 2002).

Una vegada dit això, fem esment novament de la forta relació entre els tres tipus d'operacions estudiades en l'estudi del desenvolupament del procés de textualització, fet que impedeix l'anàlisi dels processos de manera aïllada.

De l'observació de les sessions de la SD es pot concloure que, malgrat la proximitat entre aquests tres processos, el seu tractament acostuma a diferenciar-se. Podem afirmar que la presència de les qüestions sobre contingut informatiu en aquesta SD és molt major a la de la segmentació i la puntuació, però la incidència en el treball amb els alumnes es limita a la reflexió sobre els continguts concrets que han de vehicular els textos, que no arriba a ser del tot efectiva.

A la dificultat dels alumnes amb el maneig de la informació, a causa de la falta d'hàbit contribueix l'absència d'un metallenguatge per referir-se a qüestions de caràcter lingüístic i textual. Així, la referència als diferents elements i processos relacionats amb la composició del gènere no és tan freqüent com es desitjaria. Per tindre presents aquestes qüestions caldria saber referir-s'hi, de la mateixa manera que també seria necessari conèixer-les per poder tindre-les present durant el desenvolupament de la tasca.

En la secció anterior s'ha dit que els alumnes demostren posar en pràctica una sèrie d'estratègies inferides per factors ben diversos, com són per exemple la intuïció com a usuaris de la llengua, la transferència de sabers adquirits al llarg de la seva trajectòria com a escriptors, les hipòtesis formulades arran de la seva relació amb els textos i els valors i creences, més o menys vàlides, inculcades a l'escola.

En primer lloc, i pel que fa als processos de gestió de la informació, crida l'atenció com, malgrat les dificultats inicials per categoritzar les informacions mitjançant l'assignació d'un hiperònim, hi ha alumnes que més tard opten per reorganitzar el seu text a partir de la relació de la informació de cada paràgraf amb una paraula que resumeix el contingut. En segon lloc i pel que fa als sabers o creences



adquirits pels alumnes de manera empírica, hi ha l'atribució d'un possible problema de tipus organitzatiu a l'extensió desigual dels paràgrafs d'un text. No obstant això, a l'aula es poden descobrir també, a sovint, algunes regles difoses des de les aules basades en unes creences poc fonamentades que cal detectar i qüestionar.

Pel que fa a la segmentació i la puntuació, cal fer esment de l'escassa dedicació a aquests assumptes en el marc de la SD, tant en la presentació com en l'elaboració de la graella de revisió. Els alumnes demostren tenir un coneixement teòric a mode de llista que no els permet posar-lo en pràctica en l'escriptura del text. Es considera que als alumnes els manca informació a l'hora de referir-se a les dues operacions, com també recursos per poder-se referir als fenòmens lingüístics que identifiquen en els textos. A més, hi ha la manca d'hàbit i experiència a l'hora de treballar sobre aquestes qüestions. Per això, els resultats que aquesta investigació trau a la llum no resulten gens sorprenents en un context escolar com l'actual, marcat per la supeditació del treball a l'aprenentatge teòric i merament memorístic.

Durant la SD que observem, la docent no insisteix en excés en aquests temes. Fa escassos mesos que coneix el grup i el breu espai de temps que ofereix la SD no és suficient per modificar els hàbits dels alumnes. No obstant això, aquest apropament a l'aula permet conèixer, a la investigadora i a la professora, quin és el bagatge que els alumnes arrosseguen del seu pas per l'escola i el primer any de l'institut i quins són els sabers adquirits i perpetuats de manera acrítica que cal replantejar-se per millorar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge.

D'altra banda hi ha la intuïció gramatical dels alumnes, que en ocasions els porta a confondre fenòmens de naturalesa distinta. Alguns estan estrictament relacionats amb la cohesió, i per tant és fàcil caure en la confusió. Altres, però, com és el cas de la coherència temàtica d'un text, presenta uns límits més clars amb la connexió, però són també confosos a sovint. Els dubtes als quals ens referim no sorgeixen d'una exposició teòrica i magistral, sinó durant d'una discussió sobre un text concret, real, que els alumnes han produït. Com es veu, es tracta d'un fet importantíssim perquè posa de relleu la necessitat de

treballar aquests conceptes a l'aula, vinculats a productes discursius reals i en el marc d'unes pràctiques situades que els donin sentit. Això que diem té unes reminiscències ben evidents amb el model de SD per aprendre a escriure presentades a la introducció a l'article. En aquestes pràctiques, el treball dels gèneres discursius es realitza en un context d'interacció en què es proposa una tasca global que integra aprenentatges lingüístics i discursius, i proposa una reflexió sobre la gramàtica i el discurs basada en l'ús.

Casos com l'estudiat en aquesta investigació destaquen la importància d'incloure elements de reflexió sobre el text i la seva planificació en la graella de revisió. Això proposat no està en contra d'un plantejament escolar que ofereixi eines per a la planificació, ni tampoc és incompatible amb el plantejament de la necessitat d'una planificació mínima abans de posar-se a escriure. Una major presència de la revisió a l'aula incideix en la idea recursiva del procés de composició i, a més, ofereix espais per l'avaluació del propi text i, per tant, per a la reflexió sobre l'estructuració de la informació, la segmentació i la connexió de les diferents unitats que componen el text.

Per això, s'ha d'afirmar que, encara que en la SD observada els alumnes completen d'una manera més o menys compromesa la graella d'avaluació, no tots arriben a efectuar la revisió d'una manera adequada. Això ens porta a afirmar que per revisar un text cal tenir informació sobre els aspectes a examinar: cal conèixer quins són els elements que componen el gènere, quins són els seus noms, quines les funcions i en quins plànols se situen. L'anàlisi de les interaccions d'aula confirma que fins i tot els alumnes que tenen unes memoritzacions sobre els conceptes treballats en cursos anteriors, es mostren incapaçs de resoldre d'una manera plenament satisfactòria les problemàtiques que la graella de revisió fa visibles.

Així, es pot afirmar que hom no pot avaluar o revisar correctament unes qüestions concretes, ja siguin relatives al context discursiu, el textual o el gramatical, si no té coneixements sobre els processos o els elements a tenir en compte. Els coneixements gramaticals i discursius són imprescindibles per reflexionar sobre la

lògica de la llengua i del discurs i, per tant, també ho són per revisar un text. Si no hi ha comprensió, no es pot posar el pràctica la reflexió sobre la llengua, amb independència de si es posseeixen o no memoritzacions sobre conceptes o processos.

Per concloure, podem afirmar que un tractament aïllat de les qüestions estudiades buida de significació els processos i limita l'actuació dels escriptors. Per això, volem posar de manifest una vegada més la proximitat entre les operacions de segmentació i connexió, qüestions que mai no es tracten de manera conjunta a l'escola i que són a sota del paraigua de la gestió informativa. Si, d'una banda, el tractament de la connexió es vinculés a les unitats semàntiques, i de l'altra, la puntuació no només s'associés a l'ortografia, l'oralitat i les lleis gramaticals, sinó que es tractés conjuntament amb la gestió informativa, els resultats podrien resultar molt més satisfactoris.

## Referències bibliogràfiques

Bain, D. i S. Canelas-Trevisi (2004). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26 au 28 août 2004.

Bakhtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Mèxic D.F.: Siglo XXI.

Beaugrande, R. de. (1982). Psychology and Composition: Past, Present and Future. En M. Nystrand (ed.). *What Writers Know* (pp. 211-267). Nova York: Academic Press.

Beaugrande, R. de. (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood, Nova Jersey: Ablex.

Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A. Freedman; I. Pringle i J. Yalden (eds.). *Learning to Write: First Language/ Second Language* (pp. 20-33). Londres: Longman.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé, 1985.

Busquets, J. (2009). La puntuació als textos dels alumnes de secundària. Una intervenció didàctica. *Articles de Didàctica de la LLengua i la Literatura*, 48, 78-95.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 49, 3-19.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.

Camps, A. (2011). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. En J. Vallès; D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 115-123). Girona: Documenta Universitària.

Camps, A. i M. Milian (1999). Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. En *Lengua, Discurso, Texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)* (pp. 2751-2765). Madrid: Visor.

Cuenca, M. J. (2006). *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo Editorial.

Cuenca, M. J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.

Hayes, J. R. i L. Flower (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. En L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication. Annenberg School for Communication and Journalism*, 29(3) 369-388. Obtenido de doi: 10.1177/074108831245126

Martlew, M. (ed.) (1983). *The Psychology of Written Language: A Developmental Approach*. Chichester: John Wiley and Sons.

Milian, M. (2002). Contextes e interaction dans la construction d'une démarche de recherche. En F. Leutenegger i M. Saada-Robert (eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 205-225). Brussel·les: De Boeck.

Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model de seqüència vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.

Ribas, T.; Milian, M.; Guasch, O. i A. Camps (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-184). Lleida: Milenio.

Schneuwly, B. (1998). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. París: Delachaux & Niestlé S.A.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. Obtingut de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>



## ***Secuencia didáctica “Quien sabe hablar del camino es porque andado lo tiene”***

### ***Didactic Sequence ‘Quien sabe hablar del camino es porque andado lo tiene’***

**Robertha Leal**

Tecnológico de Monterrey

mrleal@itesm.mx

**Felipe Zayas**

Grupo Greal

info@fzayas.com

**Resumen:** La secuencia didáctica que aquí presentamos se ha elaborado con una doble finalidad: a) como parte del curso *Competencias didácticas del docente de Lengua*, organizado en la universidad Tecnológico de Monterrey (México), cuyo objetivo era reflexionar sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de los usos de la lengua en un contexto académico; b) para su experimentación en la asignatura “Fundamentos de la escritura” de la citada universidad, cursada por los alumnos de primer curso con deficiencias en su competencia lingüística y comunicativa<sup>1</sup>, con el propósito de proporcionar a estos estudiantes un marco de trabajo en el que la actividad metalingüística sea un componente importante de las actividades de comprensión y composición de textos escritos. Describiremos, en primer lugar, la secuencia didáctica. En segundo lugar, explicitaremos las decisiones que se han debido tomar en campos tan relevantes como la caracterización de la práctica discursiva que va a servir de eje a la secuencia, la selección de los contenidos gramaticales y el planteamiento didáctico de las actividades de aprendizaje. Cerraremos el artículo con unas notas sobre la experimentación de la secuencia didáctica en el grupo de alumnos para el que estaba destinada.

**Palabras clave:** secuencias didácticas, gramática, refranes, actividad metalingüística.

---

<sup>1</sup> Se trata de alumnos que obtuvieron una calificación menor de 650 puntos (escala 600-800) en la sección *redacción indirecta* de la Prueba de Aptitud Académica, y una calificación menor de 68 (escala 1-100) en el Examen de Ubicación de Español.

**Abstract:** The didactic sequence at hand, has been developed with a double purpose: a) as part of the course *Didactic Competencies of Language Teachers*, organized in the Technological University of Monterrey (Mexico), which aimed to reflect on the place of grammar within the field of the learning of language usages in academic context; b) for experimentation on the course *Fundamentals of Writing* of that university, which is taken by first-year students with deficiencies in their linguistic and communicative competences. The experiment consists of providing these students with a framework in which metalinguistic activities become an important component of both, comprehension activities and production of written texts. Firstly, the teaching sequence is described. Secondly, some specifications are presented concerning the decisions that have had to be taken in such an important field as the characterization of the discursive practice that will serve as a shaft to the sequence, as well as the selection of grammatical content and teaching approach to activities for learning. Finally, some notes are written about experiencing the teaching sequence in the students group for which it was intended.

**Key words:** didactic sequences, grammar, sayings, metalinguistic activities.



# 1. Descripción de la secuencia didáctica

## 1.1 Los ejes de la secuencia: el objetivo comunicativo y los objetivos de aprendizaje

Esta secuencia didáctica sigue el modelo descrito en Camps (2003) y Camps y otros (2005: 153-159). En este modelo, el eje de la secuencia es una actividad comunicativa que implica la composición y publicación de un determinado género textual; y, en relación con esta actividad comunicativa, se establecen unos objetivos de aprendizaje, que se refieren a los conocimientos y a las habilidades necesarias para llevar a cabo la actividad discursiva propuesta. De este modo, la secuencia didáctica proporciona un marco para el uso reflexivo de la lengua y para el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Una de las características de este modelo didáctico es que las actividades para el aprendizaje de aspectos concretos del uso de la lengua son componentes de la tarea global que articula la secuencia (Rodríguez Gonzalo, 2008). Esta integración de las actividades parciales en la tarea global es especialmente importante en lo que se refiere a la reflexión gramatical y a los conocimientos explícitos sobre la lengua.

En la secuencia didáctica que aquí presentamos, la actividad comunicativa que sirve de eje es la publicación de una colección de refranes comentados siguiendo el ejemplo del *Refranero mexicano*<sup>2</sup>. Los comentarios se han de ocupar tanto del significado de los refranes como de su forma gramatical. Para poder llevar a cabo esta práctica discursiva es necesario realizar determinados aprendizajes específicos: a) interpretación del sentido de los refranes, más allá de su significado literal, en el contexto de las situaciones típicas en las que se utilizan; b) estructuración coherente de los comentarios explicativos; c)

---

<sup>2</sup> Disponible en <http://www.academia.org.mx/universo:lema/obra:Refranero-mexicano>

reconocimiento de la forma gramatical de los refranes y uso del metalenguaje necesario para describirla. Aparecen integrados, de este modo, objetivos de aprendizaje relacionados con la comprensión, con la composición y con la reflexión sobre la lengua.

Es importante también destacar que los objetivos relacionados con la reflexión sobre la lengua o actividad metalingüística no se refieren únicamente a la construcción de determinados conocimientos gramaticales, sino a la capacidad metalingüística misma, entendida como “la capacidad de los individuos de situarnos ante la lengua con el objetivo de observarla, analizarla y operar con los elementos que la componen” (Camps *et al.*, 2005: 13), lo que implica el fomento de actitudes favorables a la indagación sobre los hechos lingüísticos.

## 1.2 La estructura de la secuencia didáctica

La secuencia se estructura en tres grandes partes: a) actividades para conocer cómo son los refranes, tanto en su contenido como en su forma gramatical; b) actividades para componer los comentarios; c) actividades de evaluación.

a) Actividades para conocer cómo son los refranes:

1. Qué clase de acción es un refrán (Actividades 1-3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre aseveraciones y consejos.</li> <li>• Identificación de aseveraciones y consejos en refraneros.</li> <li>• Redacción de comentarios para describir refranes como aseveraciones o consejos.</li> </ul>
2. Qué dice y qué quiere decir el refrán. Para qué se usa (Actividades 4-6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre el significado literal y el sentido del refrán.</li> <li>• Identificación de refranes sinónimos.</li> <li>• Interpretación del sentido del refrán en relación con la situación en la que se usa y con la intención.</li> </ul>
3. La forma gramatical del refrán (Actividades 7-23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y análisis de las formas gramaticales de los refranes.</li> <li>• Reescritura de refranes.</li> <li>• Recapitulación de aprendizajes gramaticales: reconocimiento de la forma gramatical de los refranes.</li> </ul>

## b) Actividades para componer los comentarios:

1. Qué informaciones ha de contener el comentario (Actividades 24-28)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación del comentario: los tipos de contenidos.</li> <li>• Explicación del contenido del refrán.</li> <li>• Explicación de la forma gramatical del refrán.</li> <li>• Búsqueda de refranes sinónimos.</li> </ul>
2. La forma del comentario (Actividades 29-31)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la estructura del comentario explicativo de un refrán.</li> <li>• Análisis de procedimientos de cohesión.</li> <li>• Recursos léxicos para la composición del comentario.</li> <li>• Elaboración de pautas para la revisión de borradores.</li> </ul>

## c) Actividades de evaluación

Evaluación de borradores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta para la evaluación de borradores y del texto final.</li> </ul>
Evaluación del proceso de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta para evaluar el proceso de trabajo, de los aprendizajes y del trabajo en grupo.</li> </ul>

**2. La elaboración de la secuencia didáctica: toma de decisiones**

La elaboración de una secuencia didáctica requiere tomar muchas decisiones tanto en relación con los conocimientos disponibles sobre las características del género discursivo que sirve de eje a la secuencia (en este caso, el refrán y el comentario explicativo), como sobre el modo de presentar las actividades de enseñanza y de aprendizaje. En este apartado haremos explícitas algunas de estas decisiones.

## 2.1. Sobre el refrán como género

¿Qué conocimientos sobre el refrán como género tenemos a nuestra disposición? ¿Cuáles de ellos son necesarios para componer los comentarios? Nos importa la toma de decisiones en tres campos que se refieren tanto al significado de los refranes como a su forma lingüística: a) la consideración del refrán como acto de habla que se lleva a cabo en determinadas situaciones de comunicación; b) la distinción entre significado literal y significado metafórico, y c) la selección de esquemas gramaticales característicos.

### El refrán como acto de habla

Los refranes requieren siempre de un contexto discursivo para poder funcionar (Pérez Martínez, 2004: 12). Al usar un refrán, el hablante introduce una voz anónima que expresa un juicio de valor, enuncia una enseñanza moral, prescribe determinadas pautas de comportamiento, etc. Esta voz está cargada con la autoridad que otorga ser portavoz de la verdad tradicional.

El hablante anónimo del refrán que el locutor inserta en su discurso lleva a cabo un determinado acto de habla: una aserción, un consejo, una advertencia, una queja, un deseo, etc. Pero el verdadero significado del refrán como acto de habla hay que inferirlo del contexto discursivo en el que se inserta. En efecto, quien otorga al refrán su verdadera intención es el responsable del discurso en el que aquel se inscribe.

Colombi (1989) pone un ejemplo muy claro, tomado del *Quijote*, para mostrar la dependencia del refrán del contexto discursivo para su interpretación como acto de habla. El cura y el barbero se encuentran en la biblioteca de la casa del hidalgo para juzgar y destruir los libros “malditos” causantes de la pérdida de juicio de don Quijote. Van revisándolos y dan con uno llamado *El Caballero de la Cruz*. Entonces el cura dice: “Por nombre tan santo como este

libro tiene se podía perdonar su ignorancia; más también se suele decir: «tras la cruz está el diablo». Vaya al fuego” (I, 6, p.79.).

En este refrán concurren, según Colombi, dos actos de habla diferentes: un acto asertivo y otro directivo. Cuando el cura usa el refrán para hacer suya la afirmación “Tras la cruz está el diablo”, lo que en realidad está queriendo decir, y dice de un modo indirecto, es “Tras esta cruz del libro está el diablo, por lo tanto hay que quemarlo”. Y para reafirmar el significado indirecto de este acto agrega: “Vaya al fuego”.

El significado de los enunciados en tanto que actos de habla se indican mediante el procedimiento lingüístico de la modalidad de la enunciación (imperativa, interrogativa, exclamativa, aseverativa o enunciativa y optativa o desiderativa) (RAE, 2010: 795). Pero, si bien existe cierta tendencia a que cada modalidad se asocie con determinados actos de habla, la correspondencia no es biunívoca (RAE, 2010: 796), como se ha mostrado en el ejemplo de arriba.

En el marco de esta secuencia, los alumnos han de interpretar los refranes sin que aparezcan incrustados en un contexto discursivo que les dé sentido: han de imaginar cuál es la situación comunicativa típica en que pueden ser usados y con qué intención se usan en esa situación, más allá de la modalidad de enunciación que presentan.

Se ha optado en la secuencia por dirigir la interpretación del refrán siguiendo dos pasos: a) percepción de la modalidad de la enunciación, que será generalmente aseverativa o imperativa; b) asociación del refrán con una situación comunicativa donde sería adecuado su uso y determinación del sentido que tendría en esa situación. Por ejemplo, en “El mejor caballo necesita espuelas”, el primer paso es reconocerlo como una aseveración (“todos, aunque sean muy buenos en algo, necesitan que se les oriente”), y después se llegará a la conclusión de que, según en qué contexto se use, puede ser un consejo o una advertencia.

## Significado literal y significado metafórico

El sentido que adquiere el refrán en el discurso no suele coincidir con su significado literal, aunque se basa en él, sino que, aquello de lo que se habla se ha de referir, en sentido metafórico, a situaciones que se dan en una determinada cultura.

Pérez Martínez (2004: 18-19) pone varios ejemplos de refranes cuyo significado literal es muy diferente –hacen referencia a realidades muy diversas– de los que seleccionamos la serie “el que nace”:

*El que nace para buey del cielo le caen los cuernos.  
El que nace pa' tamal del cielo le caen las hojas.  
El que nace pa' maceta no pasa del corredor.  
El que nace pa' dedal del costurero no pasa.*

Este autor afirma que “estos refranes, pese a la variada imaginación en que se sustentan, suponen como principio indiscutible una predestinación según la cual cada quien nace con un destino que nadie puede cambiar, haga lo que haga”.

La comprensión de un refrán no consiste, pues, en captar su significado literal, sino en conocer el sentido en el que se aplica y las situaciones en las que es aplicable. “Cada refrán es definible por un conjunto de situaciones a las cuales su aplicación es aceptable por el grupo humano en cuyo seno se usa y es aceptado por los hablantes nativos en el seno de una cultura” (Pérez Martínez, 2004: 16).

En consecuencia, será importante considerar como objetivo de aprendizaje saber interpretar este significado metafórico del refrán; y, también, descubrir un significado común en refranes que hacen referencia a realidades muy diversas.

## Los esquemas gramaticales

Se ha puesto de relieve que el refrán suele tener una estructura bimembre, que se manifiesta en diferentes planos: métrico, sintáctico y semántico. Tanto los recursos rítmicos como la organización sintáctica actúan en el plano semántico poniendo de relieve los dos elementos que generalmente entran en relación mediante oposiciones, comparaciones, causa-consecuencia, tema-comentario, etc.

Los refranes presentan una gran diversidad de formas sintácticas. Hemos debido seleccionar unas pocas para centrar en ellas la actividad metalingüística. Se ha seguido un doble criterio para hacer la selección: su importancia en los refraneros y su relevancia como contenido académico.

Los esquemas sintácticos seleccionados son los siguientes:

- a. Siguen el orden lógico sujeto – predicado, constituyentes que se corresponden con los dos miembros del refrán<sup>3</sup>:  
*Año derecho no necesita barbecho.*  
*El que padece de amor hasta con las piedras habla.*  
*Tener en la alcoba flores da en la cabeza dolores.*
- b. El primer miembro es un elemento del predicado que se ha desplazado a la posición inicial porque se presenta como tópico o tema (RAE, 2010: 753-756); el segundo miembro es la oración a la que pertenece el elemento desgajado y funciona como un comentario del tema:  
*Del borracho que hace alarde de valiente, se ríe la gente.*  
*De golosos y tragones, están llenos los panteones.*
- c. Los dos miembros son oraciones coordinadas adversativas o con valor adversativo:  
*Es bueno comer, pero no patear el pesebre.*  
*El trabajo no es entrar, sino encontrar la salida.*  
*Toma vino, mas no dejes que el vino te tome a ti.*

---

<sup>3</sup> Es habitual que, en los refraneros, la pausa entre los dos miembros se represente con una coma, lo que contradice la norma académica (RAE, 2010: 333 y 334). Nosotros respetaremos la norma sobre el uso de la coma y no la usaremos en estos casos.

*Hay quien mucho cacarea, y no pone nunca un huevo.*

- d. El segundo miembro se predica del primero sin la mediación de un verbo y la predicación consiste en un predicado no verbal<sup>4</sup>:  
*Caballo mal arrendado, ni regalado.*  
*Alazán tostado, siempre ensillado*
- e. El segundo miembro es una oración subordinada causal que expresa la razón de lo afirmado en el primero<sup>5</sup>:  
*Atente al bayo, que es buen caballo.*
- f. Los dos miembros se corresponden con el periodo condicional<sup>6</sup>:  
*Si la cáscara es blanda, todos le meten la uña.*  
*Si no tienes fuerza en las piernas, mejor deja las espuelas.*
- g. Los dos miembros se corresponden con un periodo concesivo. La oración subordinada concesiva puede ser el primer miembro, pero otras veces es el segundo<sup>7</sup>:

---

<sup>4</sup> Hernanz & Suñer (2000) señalan que, aunque podría decirse que en estas frases existe un verbo tácito fácilmente recuperable, la presencia del verbo no es facultativa y su recuperación no siempre es posible. También hacen notar que “los modificadores del núcleo [del sujeto] (‘ladrador’, ‘de nieves’, ‘de muchos’) permiten que toda la secuencia funcione de un modo similar a una oración condicional: el sujeto actúa como prótasis y el predicado como apódosis”.

<sup>5</sup> RAE (2010: 880) distingue entre subordinadas causales internas y externas. Las primeras forman parte del predicado, y especifican la causa de la acción o del estado de cosas que describe el verbo del que dependen. En cambio, las subordinadas causales externas al predicado introducen una explicación o justificación de lo que se ha dicho en la oración principal.

<sup>6</sup> Los dos ejemplos ilustran usos característicos del periodo hipotético en los refranes: en un caso, la prótasis expresa la causa hipotética de la acción o del estado de cosas que se sigue en la apódosis (si ocurre A –si la situación es A–, se sigue como efecto B); en el otro, la apódosis es un consejo, una orden, una instrucción, etc. (si ocurre A –si la situación es A–, se aconseja B).

Hay que tener en cuenta también que diversas construcciones (de participio, de gerundio, introducidas por “cuando”, etc.) introducen significados análogos a los de las subordinadas condicionales: *Viendo la cáscara, podemos imaginar el contenido de la nuez; Cuando el arrierito es malo, le echa la culpa a los burros; Muerta Jacinta, se acabaron los dolientes.*

<sup>7</sup> Como en el periodo condicional, una característica de estos refranes es que la apódosis puede ser bien una aserción acerca de un hecho o de un estado de cosas, bien un acto de habla directivo (un consejo, aviso, instrucción, etc.): *A todo llaman cena, aunque sea un taco con sal; Aunque te chille el cochino, no le sueltes el mecate.*



*Aunque te digan que sí, espérate a que lo veas.  
A todo llaman cena, aunque sea un taco con sal.*

## 2.2. Sobre el comentario explicativo de los refranes

La actividad comunicativa que sirve de eje a la secuencia didáctica es la composición de un refranero comentado. Es necesario, por ello, proporcionar un modelo de comentario explicativo que sirva para guiar las composiciones de los alumnos.

Hemos construido este modelo tomando como referencia los comentarios del *Refranero mexicano*, de Pérez Martínez (2004), del que tomamos un ejemplo que presentamos analizado (figura 1):

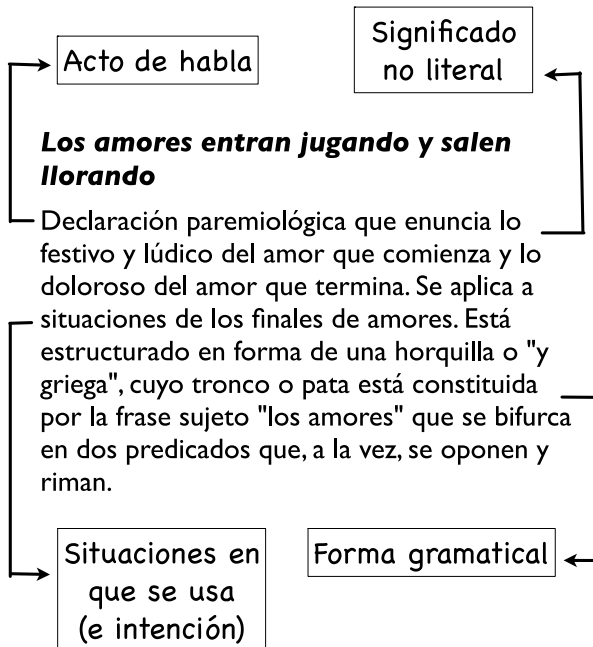


Figura 1

A partir de comentarios como este, hemos elaborado el modelo de comentario (vid. figura 2) que han de seguir los alumnos, en el que

hemos añadido un elemento que no figura siempre en aquellos: la inclusión de un refrán con un significado semejante al que se comenta:

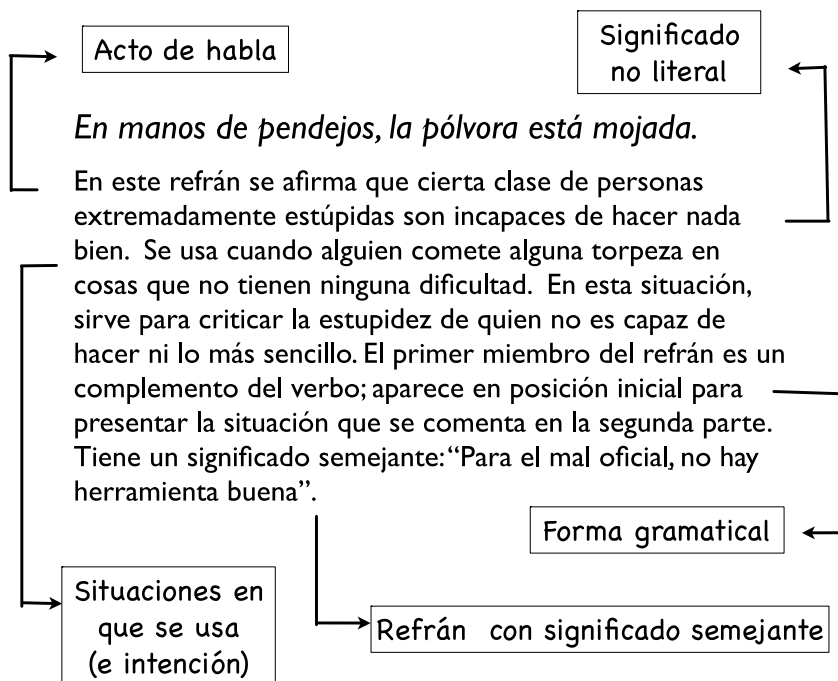


Figura 2

En la primera oración del comentario se ha indicado la acción verbal que se lleva a cabo en el refrán, de acuerdo con la modalidad enunciativa de la oración: “Se afirma que...” Más adelante, al situar el refrán en su contexto de uso, se puntualiza: puede usarse como una crítica. Como se ha explicado más arriba, hay ocasiones en que la modalidad oracional no se corresponde con el acto de habla que se efectúa. Muchas veces es el contexto el que permite interpretar la intención con que se usa el enunciado. La primera oración del comentario también deberá indicar cuál es el sentido que se ha de dar al refrán más allá de su significado literal; en este caso, el sentido es que “las personas estúpidas son incapaces de hacer nada bien”. Seguidamente, los alumnos habrán de inferir en qué situaciones es pertinente utilizarlo. La expresión que ayudará a dar forma a esta idea

es “Se usa cuando...”. Una vez especificada la situación en que se usa el refrán, se puede precisar la intención que le da el hablante. En este caso, un refrán que tiene la forma de una aseveración (acto de habla aseverativo) se puede usar como crítica de una conducta. A continuación, se describirá alguna característica gramatical del refrán, recurriendo para ello a los conocimientos que se habrán aprendido mediante las actividades de observación y análisis de las formas sintácticas características de esta clase de textos. Finalmente, se cerrará el comentario citando un refrán con un significado similar al que se comenta, que se buscará en el *Refranero multilingüe*<sup>8</sup> del Centro Virtual Cervantes.

### **2.3 Sobre las actividades de reflexión sobre la lengua**

En el apartado 1.2, al describir la secuencia didáctica, hemos diferenciado las actividades según su finalidad específica dentro de la estructura de la secuencia: a) actividades para interpretar el sentido de los refranes; b) actividades para reconocer y describir su forma gramatical; c) actividades para componer los comentarios explicativos.

Si nos centramos en la reflexión sobre la lengua, hemos debido distinguir, por su función, dos clases muy diferentes de actividades metalingüísticas:

- Actividades vinculadas directamente con la composición de los comentarios explicativos de los refranes. Su objetivo es la gestión consciente del texto y la resolución de los problemas que plantea su composición: mecanismos de cohesión, uso de determinados patrones lingüísticos, léxico preciso, etc. Son actividades centradas en el análisis de modelos, en la elaboración de pautas de redacción y de revisión, etc.
- Actividades que tienen como objetivo la construcción de conocimientos gramaticales específicos (el reconocimiento de las formas gramaticales de los refranes y apropiación del metalenguaje necesario para describir estas formas). Estas actividades consisten en

---

<sup>8</sup> Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx>

el análisis de un corpus y la observación de regularidades, en la explicitación y revisión de conocimientos previos, en el contraste de formas lingüísticas, en la manipulación y transformación de enunciados, en la sistematización y uso de nuevo metalenguaje.

Además de la integración de estos dos tipos de actividades en la secuencia didáctica, ha sido necesario concebirlas de modo que los alumnos sean protagonistas de la construcción de los conocimientos, apartándonos de este modo de una tradición en la que predominan las actividades de reconocimiento de formas lingüísticas a partir de explicaciones gramaticales o las actividades de aplicación mecánica y no reflexiva de los conocimientos transmitidos. Milian (2004), a partir del análisis de diferentes libros de texto, concluye que estos “no siempre reflejan una concepción socioconstructivista del aprendizaje, que promueve una posición activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, sino que atribuyen a este una posición pasiva, que lo sitúan como receptor de un saber elaborado en otra parte, por otras personas o instituciones, siempre desconocidas o lejanas, materializadas o bien en la figura del docente o bien en la autoridad del manual” .

Los objetivos de las actividades gramaticales de esta secuencia reclamaban una orientación manipulativa y reflexiva, de modo que los alumnos no se vieran impelidos a la repetición mecánica o a la aplicación acrítica de una explicación gramatical, sino que se sintieran invitados a la observación y a la reflexión, a la formulación de hipótesis y a la comprobación, al diálogo entre ellos y con el profesor acerca de los problemas plantados por los textos que tenían que redactar y por la caracterización gramatical de los refranes cuya forma debían comentar.

### 3. Notas sobre la experimentación de la secuencia didáctica

#### 3.1. La funcionalidad de los aprendizajes relacionados con la composición del texto

En las primeras actividades de la secuencia didáctica (ver la tabla del apartado 1.2) los alumnos debían interpretar el sentido de los refranes en relación con las situaciones en que típicamente se usan. Estas actividades incluyen ejercicios en los que los alumnos deben explicar la interpretación efectuada. Más allá de la mayor o menor familiaridad de los alumnos con el uso de refranes (muchos declararon que en su contexto no se usan con demasiada frecuencia, incluso algunos dijeron desconocerlos completamente), gracias a la interacción en el grupo, pudieron dar sentido a las palabras clave y activar su conocimiento de mundo y el conocimiento sobre la lengua que aprendieron en casa, en especial lo relativo al tono y a la intención de las palabras.

Los comentarios de estas primeras actividades sirvieron para poner de manifiesto las dificultades que tienen para controlar los procedimientos de cohesión, adecuación y corrección textual<sup>9</sup>:

*en este refrán se aconseja que cuando alguien te ruegue que no le hagas algo ó aplique un castigo no te dejes convencer o ablandar (Gustavo N., Actividad 3)*

*En este refran se aconseja no platicar nada a nuestros amigos porque estos pueden contarlo a nuestros enemigos. (Juan P., Actividad 3)*

*Este refran afirma una persona que es buena en algo le caen las oportunidades. Se usa cuando una persona tiene habilida en alguna actividad en especial (Juan S., Actividad 6)*

---

<sup>9</sup> Todos los ejemplos que se agregan respetan la ortografía del estudiante de cuyo dossier se tomó la respuesta.

*Se usa cuando alguien habla mucho y por lo usual no es cierto o exagera las cosas para quedar mejor. Se usa para las personas que exageran las cosas e intentan lucirse. (Carlos M., Actividad 6)*

Más adelante (ver las *Actividades para componer los comentarios* en la tabla del apartado 1.2), se insiste en la interpretación del sentido de los refranes, pero ahora se introducen actividades para observar y analizar la estructura del comentario explicativo del refrán, para analizar los procedimientos de cohesión y para enriquecer los recursos léxicos. Estas actividades sirven, además, para elaborar pautas para la revisión de los borradores de los comentarios.

Gracias a las pautas que proporcionan estas actividades, al término del periodo de experimentación de la secuencia didáctica, los alumnos pudieron interpretar el sentido de los refranes en relación con la situación en que se usan, consiguieron estructurar de forma coherente enunciados en los que se explicaba su forma lingüística, y utilizaron parcialmente los conocimientos sobre la lengua (actos de habla, modalidad y estructura de la oración, relaciones sintácticas) a fin de articular los comentarios. Es decir, en la práctica, pudieron relacionar los conocimientos gramaticales con los procedimientos de composición textual.

En general, los alumnos mejoraron su producción escrita: consiguieron organizar mejor las oraciones y los párrafos que debían producir. Mostramos a continuación la transformación de un estilo segmentado a uno cohesionado de Aldo, uno de los alumnos que tenía menos dificultades en el grupo:

Actividad 3. *En este refrán se afirma que el charro se viste de cuero por ser más resistente.*

Actividad 6. *Quien no tenga cabeza que tenga pies. Este refrán aconseja que la persona que no ayude mentalmente pues que lo haga físicamente. Se usa cuando una persona no ayuda de una forma pues que ayude de otra.*

Actividad final.

*Aunque seas muy sabio y viejo, no desdeñes el consejo. Este refrán aconseja que no se debe despreciar el consejo de los demás. Se hace referencia a que no hay que ignorar los consejos de personas con experiencia. Se utiliza para referirse a las personas que están aprendiendo y que no quieren aceptar*

*recomendaciones. Contiene la intención de advertir. El primer miembro del refrán es una oración subordinada concesiva, y el segundo es la oración principal. Tiene significado parecido a “Aunque lo que dicen no es, con que lo aseguren basta”.*

### **3.2. Las dificultades y logros en la conceptualización y en la funcionalidad del metalenguaje aprendido**

Si bien la puesta en práctica de la secuencia didáctica permitió a los alumnos mejorar su expresión escrita y su capacidad de reflexión sobre la lengua, como se acaba de señalar, no hay evidencias suficientes de que hubieran fortalecido el dominio del metalenguaje gramatical. Es decir, la observación, la comparación, la manipulación y el análisis de los refranes permitió a los alumnos activar sus conocimientos gramaticales y les brindó confianza acerca de los procedimientos lingüísticos que debían utilizar en la composición de oraciones y párrafos; no sucedió lo mismo en el manejo del metalenguaje: cuando parecía que iban a utilizarlo, se olvidaban de él y regresaban a la práctica de describir el refrán usando el lenguaje corriente o de parafrasear su significado. Este esfuerzo por tomar la lengua como objeto del propio discurso es un logro, pero no lo suficientemente significativo si tenemos como cierto el supuesto de que el dominio del metalenguaje gramatical implica un nivel alto en el proceso de conceptualización y facilita la comprensión de determinadas estructuras sintácticas y la discusión sobre la lengua.

Mostramos algunos ejemplos de descripción de la forma gramatical de los refranes que manifiestan el esfuerzo por hablar de la lengua y las limitaciones en el dominio del metalenguaje necesario:

*“Unos no hablan lo que piensan, sin embargo otros no piensan lo que hablan” está formado por 2 oraciones coordinadas mediante sin embargo; se oponen las ideas de callar y hablar. (Aldo, Actividad 13)*

*Atente al bayo, que es buen caballo. El “que” creo yo, que se usa para darle causa a la oración, porque si es “Atente al bayo, es buen caballo” no es entendible. (Abelardo, Actividad 15)*

*“Atente al bayo, que es buen caballo”, En la segunda parte expresa la razón del consejo dado en la primera. (Aldo, Actividad 15)*

*“Atente al bayo, que es buen caballo” es una oración causal porque tiene causa-efecto. (Eloy, Actividad 15)*

*El refrán “Todo cabe en un costal, sabiéndolo acomodar” está formado por dos partes. La primera equivale a la afirmación, o un efecto; en la segunda equivale a una condición, porque si no se sabe acomodar no cabe todo. (Abelardo, Actividad 19)*

*El refrán “Gato encogido, salto seguro” está formado por dos partes. La primer parte equivale a la causa del segundo: si un gato esta encogido, es señal de que va a brincar. (Juan S., Actividad 19)*

*El refrán “Gato encogido, salto seguro” está formado por dos partes. La primera equivale a la condición y la segunda al efecto. Es decir: si el gato está encogido, salto seguro.” (Juan P., Actividad 19)*

*El refrán “Si te das muy buena vida, temerás más la caída” está formado por una situación y por un efecto. La relación entre las oraciones es la siguiente: en la primera se presenta: una condición y en la segunda un efecto. (Aldo, Actividad 19)*

Llama la atención que en general se han identificado las relaciones de causa consecuencia, tanto en oraciones causales, consecutivas y concesivas, independientemente de la destreza al explicar la forma gramatical del refrán y al usar el metalenguaje. Pero, en cambio, se han presentado problemas para comprender que en los refranes con forma adversativa se oponen dos situaciones, en parte por el desconocimiento del léxico del refrán, en parte porque no conseguían representarse la oposición. Esta dificultad dio lugar a la reflexión gramatical en torno al sentido que dan los conectores a la oración y la manera, en ocasiones errónea, en que los usan en el habla oral.

Por último, para dar cuenta de cómo consiguieron aplicar los conocimientos adquiridos, mostramos algunos ejemplos de los refraneros integrados por los estudiantes (actividades 25 a 32 de la secuencia didáctica):



*Alábate, pavo, que mañana te pelan. En este refrán se hace un consejo de no presumir sobre lo que has hecho; critica a quien sin poseer mérito alguno, presume de haber hecho algo importante. Este refrán se utiliza para criticar aquellas personas que presumen con la intención de criticar una conducta. El primer miembro tiene la forma de consejo y el segundo expresa la razón por la que se ha dicho lo anterior. (Fernanda, Jorge Luis y Kevin)*

*No te rías del mal de vecino, que el tuyo viene de camino. Este refrán aconseja no burlarse, pues uno puede llegar a tener las mismas circunstancias. Se usa principalmente como una crítica a una situación o a una persona que hace la burla. Tiene una forma gramatical de consecuencia –primero la causa, segunda de la reacción o efecto–. Con un significado muy similar a: “Como me vez te veras, y como te vez me vi”. (Andrés, Rubén y Gustavo G.)*

*Amor de padre, que todo lo demás es aire. En este refrán se afirma que no hay nada como el amor de un padre. Se utiliza cuando el amor de los padres es el más constante y no se acaba. Hace referencia al agradecimiento que una persona siente por sus padres. El primer miembro afirma algo o tiene forma de consejo y el segundo expresa la razón por la que se ha dicho lo anterior. Se trata de una oración subordinada causal explicativa. Tiene un significado parecido a “Una padre para cien hijos y no cien hijos para un padre”. (Ana Sofía, Angie y Aldo)*

Como se ve, no todos los grupos de trabajo consiguieron el mismo nivel de logro en la preparación de la tarea final. El primer ejemplo muestra mucho más carencias de los elementos compositivos del comentario propuesto que el tercero; del mismo modo, aunque los tres comentarios presentados hacen un esfuerzo por incorporar el metalenguaje, solo es posible encontrarlo explícitamente en el tercer caso. Esto sirva de evidencia para ratificar que, pese a que los alumnos mejoraron en su capacidad para organizar sus ideas (en una oración o en un párrafo) no consiguieron, en todos los casos, apropiarse del metalenguaje gramatical pertinente para comentar con éxito la forma gramatical de un refrán.

### **3.3. La actitud favorable a la reflexión y a la indagación**

Se ha señalado en el apartado 1.1 que entre los objetivos de la secuencia didáctica se incluye el fomento de las actitudes favorables a la indagación sobre los hechos lingüísticos. Por ello, como se ha explicado en el apartado 2.3, las actividades propuestas tienen una orientación manipulativa y reflexiva, de modo que los alumnos se sintieran inclinados a la observación y a la reflexión, a la formulación de hipótesis y a la comprobación, al diálogo entre ellos y con el profesor.

Este planteamiento chocaba con la tradición escolar de los alumnos, quienes, ante las cuestiones planteadas, esperaban recibir siempre “la” respuesta correcta. Como esto no sucedía, tuvieron que aprender a sacar sus propias conclusiones a partir de las interacciones del aula, entre iguales y con la profesora. Todas las actividades, de observación, análisis o manipulación de estructuras sintácticas, activaron la reflexión gramatical y la puesta en común de sus hallazgos, aunque, como se ha señalado, no en todos los casos fue posible “brincar” de la descripción semántica a la descripción sintáctica.

En las respuestas de la actividad de autoevaluación de la secuencia didáctica, en la que se solicitaba a los alumnos su valoración sobre la tarea global, sobre los conocimientos que habían adquirido durante la solución de las actividades, sobre las dificultades que habían encontrado y sobre su papel individual en el desarrollo del trabajo en equipo, se pone de manifiesto que no siempre tuvieron muy claro el propósito de lo que estaban haciendo; sin embargo, paulatinamente lo comprendieron. Esto puede significar que no están habituados a trabajar en un modelo que implica construir poco a poco los conocimientos.

En la autoevaluación, los alumnos también fueron conscientes de que al enfrentarse con las últimas actividades de la secuencia didáctica, relacionadas ya directamente con la composición del comentario explicativo, tuvieron que consultar los materiales de la

primera parte, recuperar el conocimiento adquirido y resolver las dudas que se habían quedado sin despejar. Se pone de relieve de este modo la integración de las tareas y de los aprendizajes parciales en una tarea global, así como la necesidad de que los alumnos tengan una representación global de la tarea.

La implicación de los alumnos en el aprendizaje, a lo largo de la secuencia didáctica, fue de menos a más. Al principio, quizá desorientados por el tipo de actividades, parecían un poco desinteresados; sin embargo, conforme fueron adquiriendo confianza y encontrando un sentido práctico a los ejercicios de observación, análisis, manipulación y composición, se mostraron más dispuestos a trabajar por su propio aprendizaje. En otros términos, en un proyecto de lengua, trazado a fin de que se consigan unos determinados objetivos, es imperante que los alumnos colaboren con el grupo en el análisis de los aspectos propuestos y en el intercambio de hallazgos o inferencias sobre ellos. Es necesario también la presencia de un profesor que conozca muy bien el tema y que sea capaz de formular tantas preguntas como se requieran para ayudar al alumno a negociar tanto sus observaciones como los significados que va construyendo.

## Referencias bibliográficas

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.

Camps, A. et al. (2005). *Bases per a un ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Cervantes, M. de (1988). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Instituto Cervantes – Crítica.

Colombi, M. C. (1989). Los refranes como actos de habla indirectos”. En *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Volúmenes III y IV. Barcelona, 21-26 de agosto de 1989.

Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih\\_10\\_4\\_034.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_4_034.pdf).

Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? En T. Ribas (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-173). Barcelona: Graó.

Pérez Martínez, H. (2004). *Refranero mexicano*. México: Academia mexicana y Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Valencia: Perifèric.



## ***Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica***

### ***Grammar and Textual production: Linguistic Bases for Educational Intervention***

**Francisco Javier Perea Siller**

Universidad de Córdoba

Fe1pesif@uco.es

**Resumen:** El aprendizaje de la gramática en la enseñanza secundaria continúa utilizando una metodología deductiva, a la vez que se presenta desconectada de los otros componentes de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Lengua castellana y literatura*. Para escapar de los planteamientos deductivos, en primer lugar adoptamos un punto de vista discursivo; en segundo lugar, proponemos partir del conocimiento de la producción escrita de los estudiantes, caracterizada por la pobreza de recursos y la presencia de errores. La Lingüística de Corpus permite conocer el primer aspecto, por ejemplo, nexos para conectar partes del texto. Por su parte, el Análisis de Errores revela las incorrecciones que en mayor medida cometen los estudiantes, tales como problemas de correferencia en textos narrativos o solecismos y errores pragmáticos en textos argumentativos. Estas dificultades, situadas en contextos textuales concretos, deben proponerse como los principales objetos de aprendizaje de la gramática a la vez que deben incidir en la forma en la que el profesor afronta la gramática.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática, enfoque discursivo, competencia escrita, secuencias textuales.

**Abstract:** Secondary schools still use a deductive approach in learning grammar. Besides, grammar learning continues to be disconnected from the other components of the teaching and learning of the subject *Lengua Castellana y Literatura*. To avoid the deductive approach, firstly we adopt a discursive point of view; secondly, we propose to start with the knowledge of our students' written productions, which are characterized mainly by poverty of resources and the presence of errors. Corpus Linguistics allows us to know the first aspect, for example, links to connect parts of the text. Meanwhile, Error Analysis reveals the inaccuracies that the students produce, such as coreference problems in narrative texts or solecisms and pragmatic errors in argumentative texts. Such difficulties, situated in specific textual contexts, should be proposed as the main objects of grammar learning. At the same time, they must affect the way in which teachers deal with grammar.

**Key words:** teaching of grammar, discursive approach, written competence, textual sequence.

# 1. El objeto de la gramática en Secundaria

El estudio de la gramática en la enseñanza secundaria, al menos desde los años 60 del siglo XX, ha seguido muy de cerca los objetivos y la metodología seguida en la Universidad. El hecho viene motivado por el cambio ocurrido a raíz de la expansión del estructuralismo en la definición misma de gramática, que deja de entenderse como “arte de hablar y escribir correctamente” para aparecer como “ciencia que estudia la estructura de la lengua española”<sup>1</sup>. En los nuevos manuales la lengua española aparece dirigida hacia el aprendizaje de las categorías lingüísticas y el análisis sintáctico. Con la llegada de la LOGSE, y posteriormente con la LOE, parece que la gramática en los dos ámbitos académicos ha distinguido sus finalidades diversas, siendo en la educación secundaria un conocimiento útil para la mejora de la competencia comunicativa (Ruano, 1996). Sin embargo, es común señalar la falta de correspondencia entre los programas curriculares, por una parte, y los manuales y práctica docente más usual, por otra (Ferrer, 2001; Ribas, 2010).

El objeto de este artículo es reflexionar sobre la transposición didáctica de la gramática, a través del papel que puede desempeñar la gramática en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se basa en un enfoque discursivo, reivindicado desde la reforma llevada a cabo por la LOGSE (Zayas, 1993), que añade la consideración del conocimiento de la competencia real de los estudiantes en la escritura, caracterizada doblemente por la pobreza de sus recursos (descubierta a

---

<sup>1</sup> Así aparece en el manual de E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter, *Lengua española. Primer curso* (Salamanca: Anaya, 1960). Vid. López Ferrero (2012: 91, n.5).

partir de la Lingüística de Corpus) y por los errores (analizados con técnicas derivadas del Análisis de Errores).

### **1.1. El conocimiento de la lengua, al servicio de la competencia**

Los contenidos de la *Lengua castellana y literatura*, y, más concretamente, el papel del conocimiento de la lengua en la misma, se encuentran delineados en Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las *enseñanzas mínimas para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. El enfoque se orienta desde la idea de competencia, concretamente en nuestra materia, hacia la *competencia en comunicación lingüística*, lo que significa ser competente en las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar, en distintos contextos. Los bloques de contenidos en los que el Real Decreto concreta la competencia en comunicación lingüística son:

- Hablar, escuchar y conversar<sup>2</sup>
- Leer y escribir
- Educación literaria
- Conocimiento de la lengua

Si nos centramos en el papel del bloque *Conocimiento de la lengua*, cabe la duda de si se trata de la parte teórica, junto con el bloque tercero, mientras que los bloques primero y segundo constituyen la parte práctica. Si analizamos los manuales desde los años 90, da la impresión de que la respuesta es afirmativa: junto a un tratamiento de la gramática basado en la progresiva capacidad de análisis sintáctico a lo largo de los cursos, aparecen secciones en los libros de texto que abordan actividades de interacción oral y de

---

<sup>2</sup> Se comprueba aquí la presencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que distingue entre la producción y recepción de discursos monogestionados y de discursos poligestionados, cada uno con diversas propiedades y dificultades.



composición escrita. Sin embargo, la propia legislación de la LOE deshace esta posibilidad.

En un análisis del preámbulo del RD (Anexo II, LCL), el bloque cuarto se pone a disposición de la mejora de los tres anteriores:

El eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Estos aprendizajes se recogen en tres de los bloques de contenidos del currículo: 1. *Hablar, escuchar y conversar*. 2. *Leer y escribir*. 3. *Educación literaria*. En relación con ellos, el bloque 4, *Conocimiento de la lengua*, reúne los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para *observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella*, así como a los *conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso* [cursivas nuestras].

Al final del preámbulo se insiste:

En síntesis, el eje del currículo en la materia Lengua castellana y literatura son los procedimientos encaminados al *desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas*, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria. La adquisición y desarrollo de estas habilidades implica la *reflexión sobre los mecanismos de funcionamiento de la lengua y sus condiciones de uso y la adquisición de una terminología que permita la comunicación sobre la lengua* [cursivas nuestras].

De manera que la gramática, el conocimiento del código, presenta tres finalidades:

- Ponerse al servicio de la adquisición de las habilidades comunicativas.
- Conocer los mecanismos de funcionamiento (gramática), condiciones de uso (aspectos pragmáticos).
- Adquirir la terminología metalingüística, útil para la comunicación sobre la lengua española, así como sobre las otras que los alumnos estudian.

Estas tres finalidades deben condicionar el tipo de interés hacia la gramática que se manifiesta en el ámbito de la enseñanza secundaria (en una transformación de los objetivos), a la vez que exigen cambios en la manera de acercarse a la misma (mediante una transformación de la metodología). A continuación profundizamos en esta perspectiva.

## 2. La transposición didáctica

Entre la gramática que estudiamos en la Universidad y la que enseñamos en la escuela hay una transformación que se ha denominado de varias formas: *pedagogización*, *transferencia* o *transposición didáctica* (López Ferrero, 2012: 83-4). Se trata de reflexionar sobre la transformación que deben experimentar los contenidos científicos para transformarlos en contenidos pedagógicos.

### 2.1. Simplificación

Sin lugar a dudas, una de las operaciones más importantes de la transposición es la simplificación: hay aspectos de la lengua que no se tratan quizá porque son demasiado complejos para el tiempo que se les puede dedicar en la educación escolar. En estas condiciones, señala Gili Gaya (1952: 120, citado por Vila, 2012: 76): “En el arte de ser incompletos sin ser inexactos, se halla la esencia de los programas escolares cíclicos”.

Quizá el intento de simplificación es el motivo por el que ciertos aspectos de la gramática, como el esquema de la subordinación oracional, han seguido el modelo del *Esbozo* (1973) en la enseñanza escolar después de más 30 años de investigación por parte del funcionalismo y el generativismo<sup>3</sup>. Los modelos de gramática que

---

<sup>3</sup> Seguramente, también por la necesidad de simplificación se puede llegar al error; por ejemplo, cuando la *Nueva gramática básica de la lengua española*, de la RAE (a partir de aquí, NGLÉ), explica los complementos circunstanciales como adjuntos (2011: 205), siendo argumentos en oraciones del tipo *Puso el jarrón en la mesa*. Se

siguen apareciendo en los Trabajos de Fin de Máster en el Máster de Enseñanza Secundaria, al menos en la Universidad de Córdoba, siguen repitiendo un modelo tradicional de gramática, al igual que ocurre en la mayor parte de los manuales de Lengua castellana y literatura.

## 2.2. Fuente epistemológica

Un factor fundamental de la transposición de los contenidos lingüísticos en la actualidad consiste en el cambio de la fuente epistemológica. El mismo objeto de estudio deja de ser unidad oración y pasa a ser el texto o discurso. Se trata de una consecuencia del enfoque comunicativo, presente en los currículos oficiales escolares desde la LOGSE (*vid.*, entre otros, Zayas, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 1994: 56; Ruano, 1996).

En todo caso, no parece que este cambio se haya producido realmente, por más que se hayan incorporado a la asignatura temas procedentes de disciplinas como el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto, la Pragmática o la Sociolingüística (Martínez Láinez, 2010: 136). Sobre la presencia de estas disciplinas en los manuales, escribe Ferrer (2001: 211): “Mayoritariamente no lo están, y cuando lo están, se encuentran de manera puramente teórica, sin conexión con el análisis y la producción de textos, a cuyo servicio se supone que se han de introducir”.

## 2.3. Metodología

---

trata de un error por simplificación excesiva, pues mientras que en NGLÉ 36.2g se distingue entre *circunstanciales adjuntos* y *complementos argumentales*, no se llega a establecer esta última categoría en la versión reducida (a pesar de las indicaciones de 2011: 142 y 203-4). Si en la *Gramática básica* los complementos argumentales no aparecen como tales, no parece adecuado afirmar que todos los complementos circunstanciales sean adjuntos.

En tercer lugar, también ha cambiado la metodología. En los manuales se suele hablar de dos enfoques de la enseñanza (Oliva Martínez, 2008):

	Centro del proceso	Concepción del aprendizaje	Enfoque
Enfoque transmisivo	Profesor	Recepción pasiva. Por acumulación. Toma de apuntes / libro y explicaciones. Memorización y recuerdo	Deductivo: primero la teoría, después la práctica
Enfoques activos	Alumno	Actividades. Diagnóstico inicial. Construcción progresiva	Inductivo: parte de la experiencia

Tabla 1. Enfoques de enseñanza

La legislación actual insiste en que la metodología más adecuada debe ser la activa, en la que los verdaderos agentes del proceso de aprendizaje son los estudiantes. Se reconocen en este marco diversas opciones metodológicas: el *aprendizaje por acción* (Piaget), el *aprendizaje por descubrimiento* (Bruner), el *aprendizaje significativo* (Ausubel), en el marco general del constructivismo. Estos enfoques se complementan con otros más recientes, como es el aprendizaje cooperativo como desencadenante del aprendizaje (Milian, 2005).

A pesar de los años transcurridos, la mayor parte de los manuales de *Lengua castellana y literatura* siguen teniendo el mismo esquema metodológico en la enseñanza de los contenidos lingüísticos: en el libro, primero se explica la teoría, y a continuación aparecen ejercicios para que el estudiante reconozca los elementos explicados:

La realidad gramatical existe en cualquier discurso verbal y es reconocible. Se nos presenta, por tanto, como algo que merece ser estudiado. Es justo el proceso natural que han realizado los lingüistas: observar la realidad,

interpretarla y categorizarla (teorizarla). Pero este proceso se niega a los alumnos en un planteamiento de aprendizaje solo desde *arriba*: se les presenta “primero la solución y luego el problema” (que ya no lo es, aparentemente). La investigación ya no existe (Coronas, 2010: 123).

Este es el panorama que presentan los manuales redactados bajo la LOE, y es el que presentaban con la LOGSE, como se analiza en Ferrer (2001) y en diversos capítulos de Ribas (2010)<sup>4</sup>. Y es sorprendente que ha ocurrido de la misma forma desde principios del siglo XX, a pesar de lo que se ha afirmado en los distintos planes de estudio desde el plan de 1934 (López Ferrero, 2012: 94).

### 3. Hacia una propuesta basada en las destrezas

Ante la situación descrita más arriba, cabe preguntarse cómo puede el profesorado de Lengua castellana y literatura escapar de los planteamientos deductivos, que llevan también aparejado un enfoque muy tradicional del objeto de estudio en la asignatura. Nuestra propuesta, en una línea cercana a Camps y Zayas (2006), se basa en la indagación de las relaciones que se establecen entre la gramática y el resto de contenidos de la asignatura. Tal como adelantaba al principio, en el propio RD se señalan los vínculos necesarios:

- El conocimiento de la lengua debe ponerse al servicio de la adquisición de las habilidades comunicativas.
- Debe servir para conocer los mecanismos de funcionamiento (gramática), condiciones de uso (aspectos pragmáticos) de los textos, especialmente de los literarios.

---

<sup>4</sup> En relación con la sintaxis, Martínez Láinez explica que los ejercicios parecen aspirar solo a la identificación de complementos y al análisis: “Entendido el aprendizaje de la gramática como adiestramiento en el etiquetado de unidades lingüísticas, es difícil encontrarle un sentido en el marco escolar, sobre todo si se entiende como finalidad última de la enseñanza de la lengua el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión” (2010: 151).

- Por otra parte, no todo puede ser actividad. Para que los contenidos gramaticales adquieran significatividad interna requieren ciertas condiciones (Camps, 2010):
- Su integración en un sistema conceptual coherente.
- Su presentación como objeto de aprendizaje consciente. Se basa en Vigotsky, que escribió que “el uso consciente de los conceptos implica que estos puedan controlarse voluntariamente” (citado por Camps, 2010: 20).
- La existencia de un proceso de abstracción que acompañe a los alumnos desde lo observable a las relaciones del sistema. Este proceso debe poseer no solo abstracción sino también generalización y sistematización. El científico construye modelos. Y el estudiante debe tener un marco conceptual, adaptado a sus necesidades, en el que integrar los nuevos conocimientos.
- 

Así pues, no se excluye el aprendizaje de la terminología metalingüística ni una suficiente teorización, que será necesaria para que exista un verdadero aprendizaje, y deberá graduarse cuidadosamente a lo largo de la educación secundaria, al igual que los contenidos declarativos de las demás disciplinas que se estudian en secundaria<sup>5</sup>.

La propuesta que presentamos integra el conocimiento de la lengua con los otros bloques de contenidos a través de dos instrumentos: las secuencias textuales y las destrezas lingüísticas que efectivamente demuestran los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Como acertadamente advierte Milian (2006: 194): “no es únicamente el dominio del uso lo que se persigue en la enseñanza de la gramática, sino un conocimiento declarativo sobre la naturaleza y el funcionamiento de los elementos lingüísticos, ya sea con fines normativos, ya sea con la intención descriptiva del objeto del saber, compartida con otros conocimientos en otras áreas, como la composición química de determinadas sustancias, la clasificación de los animales en determinadas categorías, o el funcionamiento de los volcanes”.

### 3.1. Secuencias textuales / Tipos de textos

El código lingüístico se realiza por medio de actos de habla, de enunciados, en definitiva, por medio de textos o discursos. Por tanto, el discurso escolar sobre la lengua debe tomar como punto de partida la realidad de los textos, ya sea por medio de secuencias textuales (narración, descripción, exposición, argumentación...), ya sea por tipos de textos o géneros textuales (noticia periodística, instancia, ensayo...).

Teniendo como base los textos, se pueden relacionar los contenidos de gramática, las actividades comunicativas y el análisis literario, como muestran los trabajos reunidos por Camps y Zayas (2006). Por ejemplo, a través de textos descriptivos, se puede estudiar todo lo relacionado con la estructura del sintagma nominal, especialmente los tipos de adyacentes y la clasificación de los adjetivos en relacionales y calificativos<sup>6</sup>. Por medio de la observación, reflexión y manipulación se pueden distinguir las clases y descubrir la presencia de unos sobre otros en los distintos géneros: como se sabe, los relacionales son predominantes en los textos formales y los calificativos en textos literarios y no formales. Nótese, por ejemplo, que en el siguiente pasaje literario todos los adjetivos son calificativos. Dependiendo del nivel del que se trate, son interesantes preguntas sobre qué realidades nombradas recibe la adjetivación, qué función sintáctica desempeñan estos adjetivos, y qué gana el texto con su utilización:

[...] la fuente brota escondida en el seno de una peña, y cae, resbalándose gota a gota, por entre las verdes y flotantes hojas de las plantas que crecen al borde de su cuna. Aquellas gotas, que al desprenderse brillan como puntos de oro y suenan como las notas de un instrumento, se reúnen entre los céspedes y, susurrando, susurrando, con un ruido semejante al de las abejas que zumban en torno a las flores, se alejan por entre las arenas y forman un cauce [...]. En el lago caen con un rumor indescriptible.

---

<sup>6</sup> Se trata de una subdivisión de los adjetivos sumamente útil que ha difundido la NGLE (2009: 13.2g, 13.12a y ss.).

Lamentos, palabras, nombres, cantares, yo no sé lo que he oído en aquel rumor cuando me he sentado solo y febril sobre el peñasco a cuyos pies saltan las aguas de la fuente misteriosa, para estancarse en una balsa profunda cuya inmóvil superficie apenas riza el viento de la tarde (Bécquer, Gustavo Adolfo, “Los ojos verdes”).

Otra posibilidad podría ser la eliminación de los adjetivos para comprobar el efecto que produce el cambio, incluso proporcionar al estudiante una lista desordenada con ellos para incorporarlos al texto manipulado.

El componente creativo de este enfoque permite asimismo el uso consciente de los adjetivos, que podrían proporcionarse para construir nuevos textos. La reflexión sobre la lengua se une así a la escritura y a la adquisición de vocabulario.

## **3.2. Destrezas lingüísticas**

Un espacio posible para relacionar el conocimiento de la lengua, y la gramática en particular, con las destrezas lingüísticas es el diagnóstico y tratamiento de las necesidades expresivas de nuestros estudiantes. Se puede afirmar que, en general, la escritura del alumnado de educación secundaria se caracteriza por dos hechos: la pobreza de recursos y la existencia de errores de diversa naturaleza. Ejemplificaremos ambos aspectos, que serán el punto de partida para la intervención didáctica.

### **3.2.1. Pobreza**

La pobreza de recursos de la escritura del alumnado de educación secundaria es patente en las investigaciones de lingüística de corpus que aparecen en trabajos como los coordinados por Torner y Battaner (2005), sobre exámenes de Selectividad de distintas asignaturas. Revisamos a continuación un aspecto muy relevante tanto en la construcción de textos como en la tradicional preocupación de los manuales de *Lengua castellana y literatura*, como es el de la oración compuesta.



A) *Estructuras temporales del español y la narración*. El punto de partida es la pobreza de los nexos y estructuras. López, Torner y Battaner (2005) han analizado un conjunto de textos de Selectividad, y han encontrado los siguientes resultados en el uso de los conectores temporales: la frecuencia que muestran es la siguiente: *cuando* (92 ocasiones), *en cuanto* + verbo (6), *antes (de) que* (3), *después (de) que* (2), *siempre que* (2), *apenas* (1)<sup>7</sup>.

A partir de estos resultados, se abre la perspectiva de cambiar el enfoque tradicional consistente en el reconocimiento y análisis de subordinadas temporales hacia otro que proporcione herramientas para la adquisición efectiva de estos nexos. La actividad escolar de narrar historias se puede mejorar con la incorporación de prácticas con los nexos en las que también se incluya el análisis, pero con un interés complementario en la adquisición de la variedad de posibilidades que ofrece la lengua española.

B) *Conexión lógica*. Igualmente, se podría pensar en estructuras con otros conectores vinculados a otras secuencias textuales. López, Torner y Battaner (2005) también han investigado el uso el uso de *conectores lógicos* que aparecen en los exámenes de Selectividad. En su mayoría son los de significado prototípico, sin más matices:

Causa (334)	Consecuencia (82)	Concesión (161)	Finalidad (49)	Condición (74)
Ya que (228) Porque (96) A causa de que (1) Por cuanto (1)	Pues (74) Así que (6) De manera que (6) Luego (2) De forma que (1) De modo que (1)	Aunque (130) Aun (10) A pesar de que (7) Si bien (7) Más bien (6) Por mucho que (1)	Para que (49)	Si (74)

Tabla 2

<sup>7</sup> Señalan los autores: “cabe poner de relieve que la práctica totalidad de subordinadas con valor temporal son construcciones con el adverbio *cuando*, que fundamentalmente se utiliza para enmarcar hechos o acciones; en cambio, son claramente menos frecuentes los otros adverbios, que establecen relaciones de precedencia temporal entre dos secuencias (*antes*, *después*, etc.)” (López, Torner y Battaner, 2005: 169).

Resultados semejantes arrojan los que los autores denominan *conectores argumentativos*. Distinguen los casos en que estas conjunciones inciden en el nivel macroestructural (organizan relaciones entre párrafos) y en el nivel microestructural (relacionan periodos o unidades T) (2005: 168):

Marcador	Ocurrencias totales	A inicio de unidad T o de párrafo (conexión textual)	En interior de unidad T
Pero	514	80	434
Sin embargo	41	41	–
No obstante	3	3	–
Mientras que	28	3	25

Tabla 3

El origen de estos resultados radica en la educación lingüística de los estudiantes en esta etapa de la educación. Acceden a la escuela con una sintaxis supraoracional que registra las características propias de la lengua coloquial y familiar. En efecto, señala Briz (2001: 68) que en el registro coloquial la unión entre oraciones es muy abierta, con una sintaxis en la que dominan la coordinación y la yuxtaposición gramaticales<sup>8</sup>, pero que en un nivel pragmático pueden adquirir multitud de valores. De ahí la necesidad de practicar con tipos de actividad en los que se pongan en funcionamiento los distintos tipos de conjunciones y relaciones sintácticas, de forma parecida a como se propone en la didáctica de las lenguas extranjeras, pero también en algunos manuales de redacción (Onieva, 1991).

### 3.2.2. Errores

Otra fuente importante de conocimiento de las necesidades lingüísticas de los estudiantes es el Análisis de Errores. Se trata de una técnica conocida en el ámbito de la didáctica de las lenguas

---

<sup>8</sup> Briz habla de una “sintaxis *concatenada*, frente a la sintaxis incrustada del modo escrito y del registro formal” (2001: 68).

extranjerías que también ofrece buenos resultados en la enseñanza de la lengua materna (Cassany, 1993). Hemos aplicado el Análisis de Errores a la producción escrita de textos de segundo curso de Bachillerato a lo largo de un curso académico (Perea, 2011 y 2012). Se trataba de 46 estudiantes, de los que se ha corregido tres pruebas (es decir, 138 textos). En total, se han contabilizado 993 errores.

Por otra parte, la teoría de la competencia lingüística que hemos utilizado reconoce su origen de la teoría del hablar de Eugenio Coseriu (2007), dividida en tres planos: *competencia lingüística general*, *competencia lingüística particular* y *competencia textual*. De todos los aspectos que engloba la triple competencia, solo nos han interesado aquellos que aparecen en cursiva<sup>9</sup>:

COMPETENCIA	Competencia lingüística general	Competencia lingüística particular	Competencia textual
Aspectos que deben tenerse en cuenta	1. Principios generales del pensar. 2. Conocimiento de la realidad extralingüística. 3. Cantidad y calidad de la información. 4. Estructura de la información.	1. Ortografía (y ortotipografía). 2. <i>Léxico (general y técnico)</i> . 3. <i>Gramática oracional</i> . 4. <i>Gramática transoracional</i> .	1. <i>Mantenimiento del grado de formalidad</i> . 2. Aspectos visuales. 3. Género textual de la disciplina. 4. Expresión de la polifonía.

Tabla 4

Así, pues, la tipología de errores que hemos obtenido abarca los siguientes ámbitos, explicitados en el apéndice:

- Correcciones oracionales (léxicas y gramaticales).
- Correcciones supraoracionales (cohesión)
- Inadecuación pragmática (en el léxico y en estructuras gramaticales)

<sup>9</sup> Para una información más amplia sobre el modelo teórico de competencia, vid. Perea (2013).

Los resultados principales de la investigación muestran las principales dificultades que registran los estudiantes de nuestro corpus. Se recogen en la tabla 5:

Errores más frecuentes del corpus		Porcentaje	
Léxico	1 y 2. Código: uso y combinatoria	15,11	29,71
	23 y 24. Pragmática: uso y combinatoria	14,60	
Correferencia	13. Repetición de léxico	10,57	22,87
	18. Aparición expletiva de proformas	7,25	
	15. Uso erróneo de proformas o estilo pobre	5,04	
5. Silepsis		11,28	25,68
7-10. Preposiciones		7,95	
6. Anacolutos		6,45	

Tabla 5

Como puede comprobarse, casi un tercio de los errores de nuestro corpus se concentra en el léxico, ya sea respecto del código, ya sea respecto del uso en el registro académico. Se confirma que la didáctica del vocabulario es una pieza clave en la educación lingüística no solo de las lenguas extranjeras también de la materna.

El otro gran bloque de errores (casi una cuarta parte del total) lo constituyen problemas de correferencia, como elemento principal de la cohesión lingüística. El tipo errores que está implicado en este ámbito no se resuelve con el estudio y los ejercicios de la gramática de base oracional. Se trata de problemas que se resuelven desde la gramática del texto. Es necesaria una reflexión sobre los mecanismos de correferencia que vinculen la práctica escritora con un conocimiento efectivo de esta parcela de la lengua española obviada hasta hace poco tiempo.

Por fin, un cuarto de los errores del corpus forma parte de las preocupaciones tradicionales de la gramática normativa: los problemas de concordancia y la construcción sintáctica deben volver a formar parte de la educación gramatical de los estudiantes, a menudo centrada exclusivamente en el análisis sintáctico tradicional. Silepsis,

anacolutos y el buen uso de las preposiciones deben tratarse por sí mismos, como problema de la escritura.

Por otra parte, si nos fijamos en la correlación entre errores y secuencias textuales, comprobamos los elementos lingüísticos que podemos practicar independientemente de la secuencia textual que se utilice, y aquellos otros que conviene asociar a secuencias textuales determinadas.

	Textos narrativos	Textos argumentativos
1.	1 y 2. Código. Léxico: 13,6%	1 y 2. Código. Léxico: 15,86%
2.	13. Repetición de léxico: 12,99%	5. Silepsis: 14,95%
3.	20. Repetición de conjunciones: 11,78%	23. Pragmática. Léxico: 10,12%
4.	18. Fóricos expletivos: 10,57%	13. Repetición léxico: 9,37%
5.	7-10. Preposiciones: 8,76%	24. Pragmática. Estructuras: 8,31%
6.	16. Sustitución de fóricos: 6,34%	6. Anacolutos: 8,1%
7.	23. Pragmática. Léxico: 6,04%	7-10. Preposiciones: 7,55%
8.	14. Repetición de fóricos: 5,14%	15. Errores proformas / estilo pobre: 6,19%
9.	11. Adición exc. oraciones: 4,23%	18. Fóricos expletivos: 5,59%
	Total: 79,45%	Total: 86,04%

Tabla 6

Como no podía ser de otra manera, los errores principales del corpus se manifiestan con similar proporción en ambos modos de organización del discurso. Se comprueba en los errores relacionados con el léxico, tanto en lo que concierne al código como a su uso en el registro académico. Otro tipo de errores presente en ambas secuencias, con ligera variación en el porcentaje, es el uso correcto de las preposiciones.

Sin embargo, también encontramos errores que dependen en buena medida de la secuencia textual. Así, por ejemplo, en los textos narrativos diversos aspectos de la cohesión relacionados con la correferencia concentran casi la mitad de todos los errores: la repetición del léxico, la aparición innecesaria de proformas, o su sustitución errónea, indican la necesidad en la práctica. Algunos ejemplos:

- (1) Esto le molestó mucho a Sanchez que se dedicó a crearle mala fama ya que *Sanchez* había estado como ayudante del médico del pueblo [...].
- (2) Pero Lulú estaba triste, porque *ella* quería tener un hijo con Andrés.
- (3) *La familia de Lulú y ella* se cambiaron de casa con la ayuda de Andrés Hurtado.

En el análisis de los problemas de correferencia, aparece como dato revelador que los errores principales no surgen de la falta de dominio de la gramática, sino que obedecen a dificultades de tipo cognitivo: los escritores noveles en el último curso preuniversitario aún no dominan la propiedad textual que autores como Beaugrande y Dressler (1997) denominan *informatividad*. Cuando se abusa de la repetición tanto de elementos léxicos como del uso de fóricos en casos en los que debiera aparecer una elipsis, el resultado es la redundancia, y, por tanto, un gasto de energía innecesario en el procesamiento de la información por parte de los receptores<sup>10</sup>. Otras dificultades relacionadas con la correferencia sí pueden explicarse por la falta de dominio gramatical de los estudiantes en el plano textual (por ejemplo, la repetición de fóricos, la sustitución incorrecta de los mismos, el demostrativo *esto* como anafórico textual). Los pronombres relativos registran un puesto importante en el cómputo total de los errores de los anafóricos.

En definitiva, queda corroborada la necesidad de practicar con los estudiantes la variedad y especificidad de los fóricos de los que dispone la lengua española en los distintos niveles sintácticos. Para ello, serán provechosas las prácticas de manipulación de textos<sup>11</sup>, que

---

<sup>10</sup> Se ofrecen explicaciones pormenorizadas en Perea (2011). Beaugrande y Dressler escriben: “El comunicador ha de evaluar el nivel de *adecuación* de la elipsis con respecto a la situación comunicativa en la que se ha de producir o de recibir el texto y valorar hasta qué punto la elipsis contribuirá a favorecer o dañar la *efectividad* de ese texto” (1997: 119).

<sup>11</sup> Así, por ejemplo, textos como el que propone Cassany para que le sea devuelta una forma correcta: “Guillem de Berguedà fue un gentil barón de Catalunya, vizconde de Berguedà y señor de Madrona y de Puig-reig. Guillem de Berguedà fue

se pueden completar con la clasificación de los mecanismos correferencia utilizados, y, dependiendo del curso, con el análisis de textos ejemplares.

En cuanto a las secuencias argumentativas, el ámbito lingüístico que ofrece mayores dificultades es la elección de elementos léxicos o gramaticales ligados al registro, por tanto, en el terreno de la competencia lingüística textual. Comprobamos en (4) la despersonalización coloquial en segunda persona, y en (5) expresión *echar cuentas*, propia de registros poco cuidados:

- (4) prefieren permanecer inertes frente a un televisor que en la mayoría de los casos solo te quema las neuronas y no te aporta nada.
- (5) Harían lo mismo por nosotros de lo que estamos haciendo o nos echarían más cuentas.

Otro tipo común de errores en los textos argumentativos está relacionado con el dominio de la gramática. Se trata de problemas de *solecismos*, es decir, construcciones consideradas como incorrectas. En este campo, abundan problemas de *silepsis* (14,95%) y de *anacolutos* (8,1%)<sup>12</sup>. Además de las dificultades que aparecen en el uso de las preposiciones, comunes a la narración y a la exposición-argumentación, se nota que la labor cognitiva de elaboración del pensamiento de los textos argumentativos elevan el número de errores relacionados con la sintaxis de la oración. Algunos ejemplos:

---

un buen caballero y un buen guerrero, y Guillem de Berguedà tuvo guerra con Ramón Folc de Cardona, y Ramón Folc era más rico y poderoso que Guillem de Berguedà. Ocurrió que un día Guillem de Berguedà se encontró con Ramón Folc y Guillem de Berguedà mató a Ramón Folc a traición; y por la muerte de Don Ramón Folc Guillem de Berguedà fue desheredado [...]” (1995: 172).

<sup>12</sup>La silepsis agrupa los problemas en la concordancia de género, número y persona; por su parte, el anacoluto se puede entender como “aquellas frases rotas, en las que la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella” (Cassany, 1995: 124).

- (6) Toda la esperanza, las ilusiones las ganas de trabajar en la mayoría de las ocasiones se ve truncado por un final trágico.

Un tipo muy numeroso de anacolutos aparece en la estructura de los verbos *gustar*, *interesar*... El complemento indirecto se ve transformado en sujeto (con la pérdida consiguiente de la preposición):

- (7) Andrés parecía como si fuera un sueño.

#### **4. Elementos lingüísticos y actividad**

Como reflexión final, queremos destacar el enfoque discursivo como mejor posibilidad en el tratamiento, tanto práctico como teórico de la lengua. Hemos comprobado que determinados elementos lingüísticos son deficitarios o registran errores en la producción escrita del alumnado de educación secundaria. También hemos apuntado algunos tipos de actividades que se pueden proponer que relacionan los elementos lingüísticos elegidos con secuencias textuales. Es en este aspecto donde habrá que seguir investigando para conseguir establecer puentes entre el conocimiento de la lengua, el discurso literario y las habilidades lingüísticas.

En cuanto a los elementos gramaticales y pragmáticos, nos referimos a los que se utilizan en la construcción de los discursos. Son objetos de aprendizaje desde un punto de vista teórico, a la vez que repercuten en la mejora de las habilidades lingüísticas. Así por ejemplo, las secuencias argumentativas serán el campo de experimentación sobre el que investigar los componentes del registro y, en particular, a los elementos que contribuyen a mantener el mismo grado de formalidad. En las secuencias narrativas, los elementos gramaticales que pueden tenerse en cuenta son, como hemos visto, los mecanismos de correferencia y los nexos y conectores temporales. También podría tratarse con provecho el uso y la variedad de tiempos



verbales. La importancia que adquieren estos elementos gramaticales se descubre no solo a partir de estudios de gramática del texto (que da cuenta de usos típicos), sino sobre todo a partir de las propias necesidades detectadas en los estudiantes.

En el caso de las actividades que pueden llevar a cabo los estudiantes, se proponen tres posibilidades:

- Prácticas discursivas:
  - Producción dirigida.
  - Manipulación / reescritura de textos.
- Revisión / corrección de textos de los propios estudiantes.
- Análisis lingüístico de textos: reconocimiento de mecanismos en textos (ejemplares o no). Después, teorización y clasificación.

La elección de unas u otras actividades dependerá de cómo ponen en funcionamiento el conocimiento conceptual o procedimental de los mecanismos lingüísticos que construyen las *secuencias textuales* o *tipos de textos* con que se esté trabajando. En todo caso, se debe propiciar que a la teoría se llegue después de conocer el uso (siguiendo un enfoque inductivo), a la vez que parece necesario por la naturaleza de los destinatarios el recurso a una suficiente *variatio* en cuanto a secuencia de actividades propuestas.

## Referencias bibliográficas

Beaugrande, R. A. y W. U. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 2001, 2ª edición actualizada.

Camps, A. (2010). 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* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

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

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

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Coronas, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 117-133). Barcelona: Graó.

Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco Libros.

Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 209-223). Barcelona: Graó.

López Ferrero, C. (2012). Didáctica de la gramática española en la educación secundaria del siglo XX (1901-1980). En N. Vila

(coord.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (pp. 83-106). Borna/Lleida: Peter Lang/Universidad de Lleida.

López Ferrero, C.; Torner, S. y P. Battaner (2005). *Complejidad sintáctico-discursiva: aproximación cuantitativa*. En S. Torner y P. Battaner (eds.). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario* (pp. 151-170). Barcelona: Iula, Documenta Universitaria.

Martínez Laínez, A. (2010). El tratamiento de la estructura de predicado en una muestra de libros de texto. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 135-154). Barcelona: Graó.

Milian, M. (2005). Parlar per fer gramática. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 11-30.

Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. En A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (193-210). Barcelona: Graó.

Oliva Martínez, J. M. (2008). Metodología y recursos educativos: diseño de materiales didácticos y actividades de aprendizaje. En A. Pontes (coord.). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp. 193-215). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Onieva, J. L. (1991). *Curso básico de redacción. De la oración al párrafo*. Madrid: Verbum.

Perea Siller, F. J. (2011). La correferencia textual al final del Bachillerato. Una guía de errores. *Linred. Lingüística en la red*, 9, 1-24. Obtenido de <http://www.linred.es/numero9.html>

Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 28 (2), 535-558.

Perea Siller, F. J. (2013). Aspectos de la competencia comunicativa en la Universidad. Marco de un proyecto colectivo. En F. J. Perea Siller (coord.). *Comunicar en la Universidad: Descripción y metodología de los géneros académicos* (pp. 1-30). Córdoba:

Servicio de Publicaciones [CD-ROM].

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 2 vols.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 5/1/2007).

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

Ruano, J. (1996). La lengua castellana y la literatura en el nuevo sistema educativo. *Alminar*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Córdoba, 38, 36-39.

Torner, S. y P. Battaner (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Iula, Documenta Universitaria.

Vila Rubio, N. (2012). Gramática y pedagogía en la España del siglo XX (1907-1970): contexto y experiencias. En N. Vila (coord.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (pp. 39-82). Berna/Lleida: Peter Lang/Universidad de Lleida.

Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas, y A. Osoro (eds.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua* (pp. 192-222). Barcelona: Paidós.

**Apéndice.** Clasificación de los errores (Perea 2012)

## Incorrecciones oracionales

Léxico
1. Uso
2. Combinatoria
Tiempos y modos verbales
3. Sustitución
Orden de las palabras:
4. Orden erróneo
Solecismos
5. Silepsis (concordancias)
6. Anacolutos (mezcla de estructuras sintácticas)
Preposiciones
7. Sustitución
8. Omisión
9. Aparición superflua
10. Coordinación incorrecta

## Incorrecciones supraoracionales (cohesión)

Engarce de oraciones
11. Adición excesiva de oraciones
12. Coordinación en lugar de otras relaciones más complejas
Correferencia
• <i>Repetición incorrecta</i>
13. Léxico (y nombres propios)
14. Elementos fóricos
• <i>Uso de proformas</i>
15. Utilización errónea o estilo pobre
16. Sustitución
17. Omisión
18. Aparición superflua
19. Antecedente confuso
Otras repeticiones innecesarias
20. Conjunciones y conectores
21. Estructuras sintácticas
Tiempos verbales

22. Correlación verbal

Adecuación (pragmática)

23. Léxico

24. Estructuras sintácticas



*'If I has a lot of money...': learner errors in foreign language writing<sup>1</sup>*

*'Si yo tuvieras mucho dinero...': errores del aprendiz en la escritura en lengua extranjera*

**María Dolores García-Pastor**

Universitat de València - GIEL

maria.d.garcia@uv.es

**Rodica Teodora Selisteán**

Universitat de València

rodica.selistean@uv.es

**Abstract:** This research explores Spanish Secondary Education students' errors in English as a foreign language (EFL) writing. More specifically, this study belongs to the field of second language acquisition, and adopts a product-oriented perspective on writing coupled with taking Error Analysis and Transfer Analysis as a starting point to deal with learner errors. The results of this study show that an analysis of learner errors in EFL can provide information that may help teachers plan future lessons, design class materials, and make decisions on correction techniques more attuned with learners' needs.

**Key words:** EFL, second language acquisition, Error Analysis, Transfer Analysis, foreign language writing.

---

<sup>1</sup> Este estudio ha sido en parte desarrollado en GIEL (Grupo de investigación en enseñanza de lenguas) del dept. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.



**Resumen:** El presente trabajo explora los errores de estudiantes españoles de Educación Secundaria en sus producciones escritas en inglés como lengua extranjera (ILE). En concreto, este estudio se sitúa en el campo de adquisición de segundas lenguas, y adopta una perspectiva sobre la escritura orientada al producto, tomando el análisis de errores y el análisis de la transferencia como puntos de partida para examinar los errores de estos estudiantes. Los resultados de este estudio muestran que un análisis de los errores de los aprendices de lengua extranjera puede proporcionar información que ayude al profesorado a planificar futuras intervenciones didácticas, diseñar materiales para el aula, y tomar decisiones sobre técnicas de corrección que se ajusten en mayor medida a las necesidades de sus estudiantes.

**Palabras clave:** ILE, adquisición de segundas lenguas, Análisis de errores, Análisis de transferencia, escritura en lengua extranjera.

# 1. Introduction

The present research focuses on Spanish Secondary Education learners' errors in English as a foreign language (EFL) writing. In particular, these students are in their second year of High School, which is equivalent with 12th grade or year 13 in North-American and British High School respectively. Secondary Education has been described as “the most fraught and the most complex” of all contexts in which writing in a second or foreign language takes place (Leki *et al.*, 2008: 17). Therefore, exploring the errors of secondary education students in their written productions in the target language has been deemed worth pursuing.

This study belongs to the field of second language acquisition (henceforth SLA), and adopts a product-oriented perspective on writing (Polio, 2001, 2003) along with taking Error Analysis (Corder, 1981) and Transfer Analysis (Selinker, 1983) as a starting point to deal with students' errors. We believe that such approach can shed light on learner errors, hence learners' interlanguage systems (see, e.g., Bardovi-Harlig & Bofman, 1989; Darus & Khor, 2009), and provide useful information for teachers, who could then afford students with more appropriate feedback to raise their awareness of the linguistic and discursive features of the foreign language in a more adequate manner.

## 2. Theoretical background

Error Analysis (henceforth EA) is “a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make” (Gass & Selinker, 2008: 102) by attempting to establish their incidence, nature, causes and consequences (James, 1998). It emerged during the 60s and became

popular during the 70s. EA was a reaction to Contrastive Analysis (CA) and the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) (Lado, 1957), which evinced a behaviourist approach to language learning. Unlike CA and CAH, EA did not intend to predict errors based on a comparison between L1 and L2/FL, nor did it attribute errors to interference from the learner's L1; rather, it proved that errors are part of the learner's learning process, and that they reflect his/her knowledge of the target language, that is, his/her transitional competence (Corder, 1967) or his/her interlanguage (Selinker, 1972).

Additionally, a distinction was drawn between *errors* and *mistakes*. As illustrative of the learner's interlanguage, errors have been depicted as systematic distorted representations of the target competence, whilst mistakes are unsystematic and are errors of performance due to memory lapses, physical states and psychological conditions. Therefore, EA researchers and teachers should only concentrate on errors, since, unlike mistakes, they "tell us something about the learner's current knowledge of the rules of the language being learned" (Corder, 1981: 10). The difference between errors and mistakes is currently held by educational authorities in Europe such as the Language Policy Division of the Council of Europe, as indicated in documents like the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001). In this paper, we also maintain such distinction coupled with considering that it is important to develop a positive attitude towards errors, and use them as resources for language learning and instruction.

Notwithstanding all the criticism Error Analysis has received throughout time on the part of different researchers within the field of second language acquisition (e.g., Lennon, 1991; Schachter & Celce-Murcia, 1977; Taylor, 1987; etc.), we believe that EA can still be considered a valid enterprise as a whole to provide an answer to certain research questions or test specific hypotheses besides enquiring into learners' interlanguage systems (cf. Bardovi-Harlig & Bofman, 1989; James, 1998; Taylor, 1986; etc.).

A product-oriented perspective on foreign language writing centres on writers' texts or products of writing in the target language

as opposed to other aspects of writing such as writing processes, namely, how the writer produces the text; participants involved in the learning and teaching of writing, that is, learners (their backgrounds, attitudes, etc.) and their teachers; or the context in which writing ensues within and outside the classroom (Polio, 2001, 2003). Studies taking such perspective on L2/FL writing already applied EA to learners' written products in the 70s with the aim of improving students' writing skills in the target language (e.g., Kroll & Schafer, 1978). In keeping with these investigations, we believe that a product-based perspective on FL writing may be adequate for error treatment, not only because it may help learners improve their writing skills, but especially because foreign language writers are different from second language learners, who typically have more opportunities for receiving input in the target language than the former. In this way, Myles (2002: 2) argues as regards L2/FL writing that:

the process approach [...], with its emphasis on the writing process, meaning making, invention and multiple drafts [...], is only appropriate for second language learners [unlike FL writers] if they are [...] able to get sufficient feedback with regard to their errors in writing.

### **3. Methods**

#### **3.1. Data and participants**

In this study, we have attempted to enquire about the most frequent errors (transfer or intralingual errors) Spanish Secondary Education learners make in FL writing in general, and within morphology, lexis and syntax in particular. Additionally, we hypothesized a relationship between essay length and overall discourse quality, which has been understood in terms of the number of errors made.

In order to find answers to our queries, we collected a total of fifty-six opinion essays from forty-two Spanish Secondary Education learners, who belonged to three groups of approximately fourteen

students each, and had an A1/A2 average proficiency level in English (Council of Europe, 2001) at the time of the study. In these essays, students offered their opinion on current topics such as the environment, risky driving, technology, and money versus feelings. These topics were established by the teacher according to the syllabus. Learners' texts were complemented with secondary data consisting of fieldnotes from classroom observation, and spontaneous interviews with students on their own errors.

### **3.2. Analysis**

The procedure for data analysis followed in this research includes four steps: error identification, error description, error classification, and error explanation (Corder, 1981). Errors in students' texts were then categorised as intralingual or transfer errors according to Richard's (1974) and Lott's (1983) taxonomies respectively. Therefore, intralingual errors were seen as the result of: over-generalization of FL rules or structures; ignorance of rule restrictions; incomplete application of target language rules; and faulty comprehension of target language distinctions, so that false concepts are hypothesized. Transfer errors were viewed as a consequence of overextension of analogy or the incorrect use of an item because of sharing features with another item in the learner's L1; transfer of L1 items or structures; and interlingual errors resulting from the absence of certain distinctions in the learner's L1.

## **4. Results**

Before actually discussing the results of this research, it should be considered that we have applied Kroll's (1990) "syntactic reconstruction" criterion and procedure for error identification and classification, so that, we have established the syntactic reconstruction that most easily and economically described the sentence into acceptable English according to the context. We have also selected a

series of examples from the data to illustrate the error categories distinguished in this study. Thus, Examples 1-4 illustrate distinct types of intralingual errors in light of their source, and Examples 5-6 exemplify different kinds of transfer errors according to their origin as well.

**Example (1). Intralingual error. Source: overgeneralization.**

\*I-pod is an interesting thing (syntactic reconstruction: The I-pod is an interesting thing).

This extract reflects an intralingual error resulting from the overgeneralization of the rule in the FL according to which no article is used with plural or uncountable nouns to talk about general things. The learner extends this rule here to the singular countable noun “I-pod”.

**Example (2). Intralingual error. Source: ignorance of rule restrictions.**

But \*the happinees is another thing (syntactic reconstruction: but happiness is another thing)

In this example, the learner makes an intralingual error by ignoring rule restrictions on the use of the definite article with abstract nouns, since he uses the article “the” with the abstract noun “happiness”.

**Example (3). Intralingual error. Source: incomplete application of rules.**

I think that if a lot of people \*not had mobile phones in the past, why now all the people must have had a mobile phone? (syntactic reconstruction: I think that if a lot of people didn't have mobile phones in the past, why should they have a mobile phone now?).

The intralingual error in this extract indicates that the learner has not been able to apply properly the grammatical rule governing the formation of negative forms.

**Example (4). Intralingual error. Source: False concepts hypothesized.**

I have \*one phone since I'm 11 years old (syntactic reconstruction: I have had a phone since I was 11 years old.)

This extract illustrates an intralingual error originating from the faulty comprehension of the distinction between “one” and “a” in the target language, so that false concepts are hypothesized by the learner.

**Example (5). Transfer error. Source: overextension of analogy.**

We should not \*deny all these \*tips. (syntactic reconstruction: We should not reject all this advice).

In this example, the learner's confusion as regards the deployment of the words “deny” versus “reject”, and “tips” versus “advice” might be due to a lack of a distinction between these pairs in a bilingual dictionary. The learner therefore uses the first term of the pair because it is analogous to, or shares some features with an item in his/her L1.

**Example (6). Transfer error. Source: transfer of structure.**

A lot of people \*has mobile phones. (syntactic reconstruction: A lot of people have mobile phones).

This extract illustrates a typical error learners make concerning the term “people” in English. This term is a plural noun in the target language, but it is a singular noun in Spanish. The learner transfers here the structure “gente + singular verb form” from his/her L1 Spanish to the target language, providing evidence of a transfer error.

Finally, transfer errors of the interlingual kind, that is, errors occurring when a particular distinction in the target language does not exist in the learner's L1 (e.g., do and make in Spanish), did not emerge in the data.

As regards the most frequent errors (intralingual or transfer errors) Spanish Secondary Education learners make in FL writing, it was observed that intralingual errors outnumbered transfer errors in students' written productions. However, when focusing on the different linguistic areas distinguished in this study, namely, morphology, lexis and syntax, different results ensued. Intralingual errors were predominant in morphology, whilst transfer errors were more frequent at the level of lexis and syntax. The category Intralingual/Transfer was established in light of a few cases, whose categorization was ambiguous.

These findings provide further evidence to the idea that morphology tends to be the weakest language system as regards learner errors in comparison with syntax and lexis in L2 writing (Bardovi-Harlig & Bofman, 1989). Additionally, intralingual errors typically prevail over transfer errors in compositions versus other writing tasks, e.g., translation tasks (Ellis, 2001). The results of our research as regards intralingual and transfer errors in morphology, syntax and lexis are illustrated in the following tables and figures.



Morphological category	Intralingual errors	Transfer errors	Intralingual/Transfer errors
Article	9	1	
Adjective	3	0	
Adverb	1	0	
Determiner	9	0	1
Noun	4	1	
Preposition	7	6	2
Pronoun (pronoun referencing)	2	0	
Verb (total)	17	11	
3rd person –s	4	0	
There is/there are	2	0	
Negative forms	4	0	
Verb-subject agreement	1	1	
Gerund and infinitive	3	3	
Tenses/voice	1	6	
Modal verbs	2	1	
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>19</b>	<b>3</b>

Table. 1. Intralingual and transfer errors in morphology: percentages

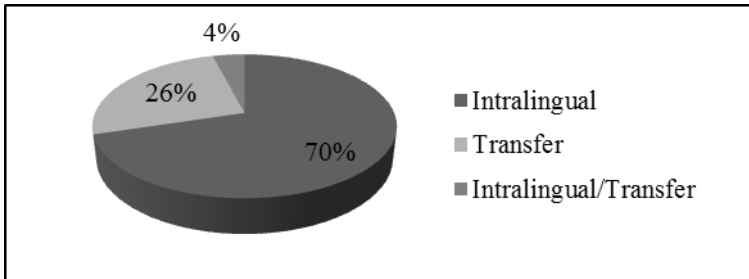


Fig. 1. Intralingual and transfer errors in morphology: percentages

<b>Syntactic category</b>	<b>Intralingual errors</b>	<b>Transfer errors</b>
Subordinate clauses	9	1
Subject omission	0	1
Clause connectors	0	3
Word order	0	11
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>16</b>

Table 2. Intralingual and transfer errors in syntax.

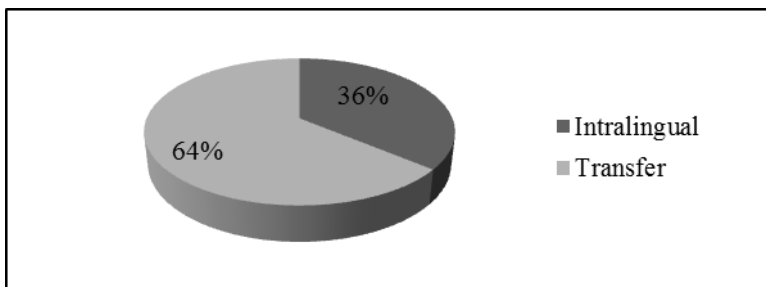


Fig. 2. Intralingual and transfer errors in syntax: percentages.

<b>Lexical errors</b>	<b>Intralingual errors</b>	<b>Transfer errors</b>
Formal errors	4	7
Semantic errors	4	10
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>17</b>

Table 3. Intralingual and transfer errors in lexis.

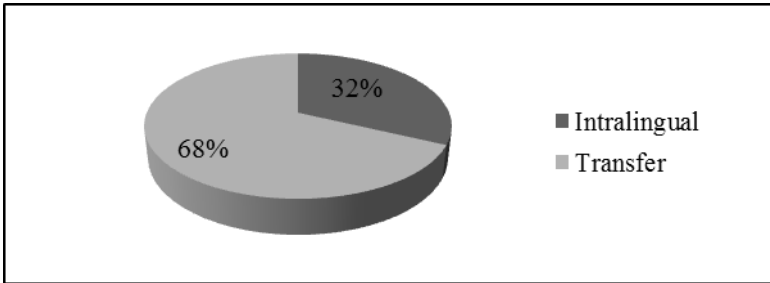


Fig. 3. Intralingual and transfer errors in lexis: percentages.

As it can be observed in Table 4 and Figure 4 below, intralingual errors were seen to mostly affect verbal tense and voice, the use of articles and other determiners, prepositions, and noun endings. This is attuned with FERRIS's (2002) observation that the most problematic issues for L2 English learners are verb tense and aspect, the use of articles and other determiners, noun endings, and word order.

Linguistic elements	Intralingual errors
Articles	10
Adjectives	3
Adverbs	1
Determiners	10
Nouns	5
Prepositions	15
Pronouns (pronoun referencing)	2
Verbs (total)	28
3rd person –s	4
There is/there are	2
Negative forms	4
Verb-subject agreement	2
Gerund and infinitive	6
Tenses/voice	7
Modal verbs	3
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

Table 4. Intralingual errors in the data.

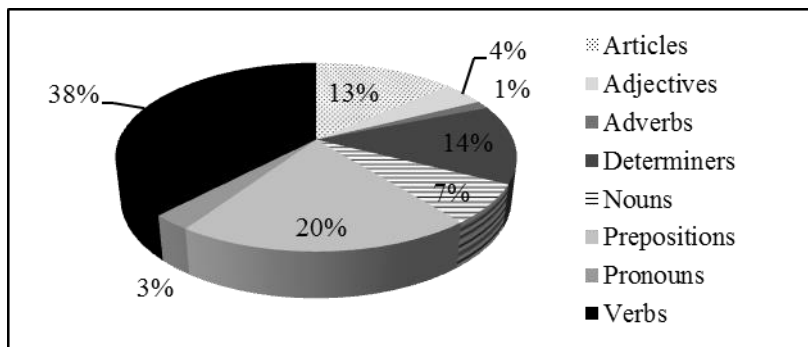


Fig. 4. Intralingual errors in the data: percentages.

Intralingual errors in our data were also found to be mainly due to overgeneralization of target language rules and ignorance of rule restrictions (see Examples 1 and 2 above).

On the other hand, transfer errors appeared to be mostly transfer of structure errors (Example 6 above) than errors due to overextension of analogy (Example 5). Transfer errors within syntax mainly consisted of wrong word order, misuse of subordinate clauses and clause connectors, and subject omission. Transfer errors within lexis were mainly semantic versus formal errors. Table 5 and Figure 5 illustrate these findings.

Linguistic elements	Transfer errors
Word order	11
Subordinate clauses	10
Clause connectors	3
Subject omission	1
Semantic errors (lexis)	14
Formal errors (lexis)	11
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>

Table 5. Transfer errors in the data.

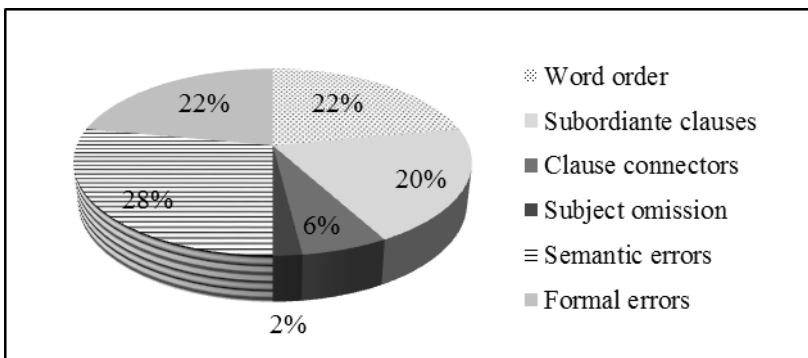


Fig. 5. Transfer errors in the data: percentages.

These results support Bardovi-Harlig and Bofman's (1989) findings on the typical syntactic errors EFL students with different L1s and proficiency levels make in L2 writing. These authors established that word order, absence of major and minor sentence constituents, and errors in combining sentences were the most frequent errors in syntax.

Concerning the relationship between essay length and overall discourse quality in terms of number of errors made by the students, we analysed a selected sample of twelve essays. It was observed that essay length was actually related to a learner's proficiency level, so that the longer the essay the higher a student's proficiency level, and vice versa: the shorter the essay the lower the learner's proficiency level. These results support the findings of previous investigations on learner errors and L2 writing (e.g., Frantzen, 1995). Thus, contrary to what we originally expected, longer essays were less affected by error than shorter essays (see Table 6 and Figure 6 below):

	<b>Errors longer essays</b>	<b>Error %</b>	<b>Total words</b>	<b>Errors shorter essays</b>	<b>Error %</b>	<b>Total words</b>
	3	2,1	138	12	14,4	83
	8	4,9	163	26	29	89
	8	4,8	165	17	17,3	98
	18	10,4	173	14	13,7	102
	23	11,7	195	13	11,2	116
	8	3,9	205	13	10,2	127
<b>AVERAGE</b>	<b>11,3</b>	<b>6,3</b>	<b>173</b>	<b>15,8</b>	<b>15,9</b>	<b>102</b>

Table 6. Errors in longer and shorter essays.

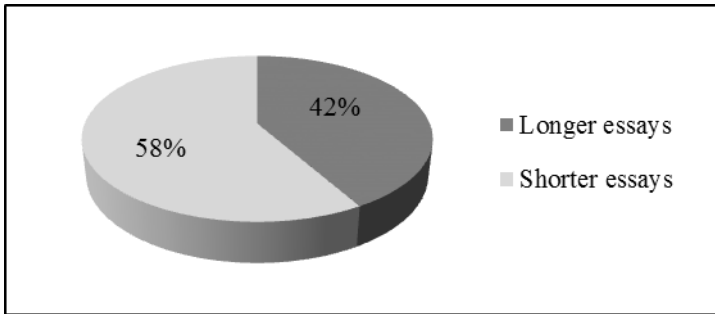


Fig. 6. Errors in longer and shorter essays: average percentages.

#### 4. Conclusions

This study has attempted to explore the errors that Spanish Secondary Education learners in their last year of high school make in EFL writing. From a product-oriented perspective on L2 writing and taking Error Analysis and Transfer Analysis as a starting point for the study of learner errors, this research has evinced that the Spanish Secondary Education students participating in this investigation mostly make intralingual versus transfer errors when writing in the target language. Additionally, intralingual errors mainly emerged in morphology, whereas transfer errors primarily occurred in syntax and lexis. These findings indicate learners' overall decreasing reliance on L1 as regards morphology, but their greater reliance on L1 in syntax and lexis. This tendency is not surprising in L2 writing for learners with low proficiency levels, since, albeit developing first in second language acquisition (Dulay & Burt, 1973; Lighbown & Spada, 1999), morphology has been proved the weakest language system in this specific skill. In addition, L1 transfer in the lexical plane has also been attested as more common than in other linguistic areas (cf. Ellis, 2001).

As regards the relationship between essay length and learner errors hypothesized in this study, we found that the length of students' texts did not have a direct influence in the number of errors emerging

in their writings; rather, it was the students' level of proficiency that affected essay length and the amount of errors in the texts. In consequence, longer essays were observed to belong to learners with higher proficiency levels and were found to show less quantity of errors than shorter essays, which typically belonged to learner with lower proficiency levels.

In spite of the above results, some limitations of this study refer to the lack of statistical tests to verify, *inter alia*, the relationship between essay length and a student's proficiency level in L2 writing. Only in this way, could we affirm that the differences observed in our data are significant as well as extend our results to other groups of adolescent EFL writers.

Nevertheless, the findings of this study indicate that teachers should foster learners' development of morphology in Secondary Education, and should work on syntax and lexis in a more contextualized and comprehensive manner, so that learners become less reliant on their L1 in these linguistic areas. In spite of the positive effects some scholars have adduced as regards L1 transfer in L2 composition (cf., e.g., Valdés *et al.*, 1992), we believe that low proficiency learners could still have problems in transferring knowledge from their L1, and should be trained to this end first (Manchón, 2001). All in all, this research has modestly aimed to show that the study of learner errors can provide useful information that can help teachers and learners to become more conscious of the importance of errors in the EFL classroom.



## References

- Bardovi-Harlig, K. & T. Bofman (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1), 17-34.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4 4(), 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Darus, S. & H. C. Khor (2009). Common errors in written English essays of form one Chinese students: a case study. *European Journal of Social Sciences*, 10 (2), 242-253.
- Dulay, H. C. & M. K. Burt (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23 (2), 245-258.
- Ellis, R. (2001). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate content Spanish course. *The Modern Language Journal*, 79 (3), 329-344.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gass, S. & L. Selinker (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Harlow: Pearson Education.
- Kroll, B. (1990). What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. En B. Kroll (ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 140-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll B. & J. C. Schafer (1998). Error-Analysis and the teaching of composition. *College Composition and Communication*, 29, 242-248.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Leki, I.; Cumming, A. & T. Silva (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York: Routledge.

Lighbown, P. & N. Spada (1999). *How Languages are Learnt*. Oxford: Oxford University Press.

Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics*, 12 (2), 180-196.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *English Language Teaching Journal*, 37, 256-261.

Manchón, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de lingüística 1* (pp. 5-79). Alicante: Quinta Impresión.

Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and Error Analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6, Obtenido de <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>

Polio, C. (2001). Research methodology in second language writing: The case of text-based studies. En T. Silva y P. Matsuda (eds.). *On Second language Writing* (pp. 91-116). Mahwah: NJ, Erlbaum.

Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. En B. Kroll (ed.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 35-65). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to Error Analysis” En J. C. Richards (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 172-188). London: Longman.

Schachter, J. & M. Celce-Murcia (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11 (4), 441-451.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.

Selinker, L. (1983). Language transfer. En S. Gass & L. Selinker (eds.): *Language Transfer in Language Learning* (pp. 33-68). Rowley: MA, Newbury House.

Taylor, G. (1987). Errors and explanations. *Applied Linguistics*, 7 (2), 144-166.

Valdés, G.; Haro, P. & M. P. Echevarriarza (1992). The development of writing abilities in a foreign language: contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76 (3), 333-352.



## ***Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”***

### ***Proposals to carry the grammar to the students***

**María Querol Bataller**

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

maria.querol@ucv.es

**Resumen:** En el ámbito educativo español el actual currículo incluye objetivos y contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua con el fin de que se adquiriera una terminología metalingüística que permita la comunicación sobre la lengua. Con un considerable esfuerzo por parte de profesores y alumnos, estos aprenden a utilizar correctamente “etiquetas” como sujeto gramatical, determinante, pretérito perfecto, etc.; aunque en la mayoría de los casos sin saber muy bien por qué o qué significan dichos términos. Como consecuencia de ello, se ignora por qué morfología y gramática no son términos sinónimos, por qué no existen lenguas sin gramática, por qué en las oraciones impersonales el verbo aparece en tercera persona, etc. En tales condiciones es muy difícil que el alumno pueda aplicar dicho conocimiento para el aprendizaje de otras lenguas o que los futuros maestros y profesores transmitan de forma significativa tales contenidos. Dicho esto, en este trabajo se proponen dos herramientas como son la representación gráfica y visual y la comparación interlingüística para facilitar la interpretación semántica de los distintos contenidos gramaticales, y, por tanto, su comprensión y aprendizaje.

**Palabras clave:** gramática, terminología metalingüística, interpretación semántica, finalidad.

**Abstract:** The Spanish educational law for the subject of Language, especially in Secondary school, implies that students have to learn to think over linguistic contents and learn the specific metalinguistic terminology. After a hard work, most of the students learn to use correctly terms such as Subject, Direct Object, linking element, perfect aspect, etc. However, in spite of this learning, most of them still do not understand what these terms mean or why they have to learn them. Consequently, they also do not understand why morphology and grammar are not synonymous terms, why languages without grammar do not exist, why the verb of impersonal sentences is in 3rd singular person, etc. Considering this situation, it is very unlikely that these students will be able to apply that metalinguistic knowledge to learn other languages. Besides, it is also very unlikely that future teachers will be able to teach properly those grammatical contents. Given that, the aim of this paper is to show the semantic interpretation of grammatical and metalinguistic terms, and consequently make easier their learning and understanding. In order to do that two tools are used: visual representation and cross-linguistic comparisons.

**Key words:** grammar, metalinguistic terminology, semantic interpretation and usefulness.

# 1. Introducción

Los contenidos gramaticales forman parte del currículo educativo de las asignaturas de lengua, tanto si se trata de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (LE, en adelante) como si se trata de la enseñanza aprendizaje de la primera (L1, en adelante) o de la segunda lengua (L2, en adelante) en el caso de las comunidades bilingües. No obstante, existe una diferencia fundamental en el tratamiento de estos contenidos: en las clases de LE, al menos aquellas que siguen métodos comunicativos, integrales o por tareas, la enseñanza de los contenidos gramaticales se plantea como un instrumento para lograr el verdadero fin del proceso, un nivel de competencia comunicativa adecuado, y no como un fin en sí mismo (Sánchez, 2005). Por el contrario, en las clases de L1 los contenidos gramaticales sí son objeto de la enseñanza en sí mismos y se presentan, en su mayor parte, vinculados a la reflexión metalingüística<sup>1</sup> y al aprendizaje de un metalenguaje que debería permitir la comunicación sobre la lengua. Cortés (2005) señala, sin embargo, que el estudio explícito de la gramática es una característica propia solo de determinadas comunidades lingüísticas, pues, por ejemplo, los chinos no estudian gramática de su lengua -ni en la Enseñanza Primaria ni en la Enseñanza Secundaria. Pero esta no es la situación de las aulas españolas, y el conocimiento explícito de este metalenguaje es una parte esencial del currículo de la asignatura *Castellano: lengua y literatura* (o de las asignaturas homólogas a las otras lenguas cooficiales), y específicamente del bloque *Conocimiento de la Lengua*: “el bloque 3. Conocimiento de la lengua, integra los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la

---

<sup>1</sup> No obstante, el concepto *metalingüístico* no ha tenido una caracterización homogénea y uniforme, tal y como Camps & Millian (2000) anotan en la descripción diacrónica que realizan.

adquisición de unos conceptos y una terminología gramatical” (GVA, 2007: 6).

Dado que los materiales escolares suelen ser un fiel reflejo del currículo, reproducimos a continuación, a modo de muestra, dos fragmentos del índice de dos libros de texto de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*. El primero corresponde a 3º ESO, y el segundo a 1º de Bachiller. En estos se observa cómo en cada unidad didáctica existe un apartado dedicado al aprendizaje explícito y declarativo de las cuestiones gramaticales.

<b>3</b>	<b>Últimas noticias</b>	Géneros periodísticos informativos (II) 1. La noticia 56-57 2. Estructura de la noticia 57	53	Los títulos 58	58	La oración y sus constituyentes 60-67	60-67
				Expresión: Elaboración de noticias 59		1. Concepto de oración 60 2. Constituyentes de la oración 61 3. Modalidades oracionales 62 4. Oración simple y compuesta 63 5. Norma: El anacoluto 64	
<b>4</b>	<b>Información ampliada</b>	Géneros periodísticos informativos (III) 1. El reportaje 80-81 2. Estructura del reportaje 81	77	Las citas textuales 82	82	El sintagma nominal. El sujeto 84-91	84-91
				Expresión: Elaboración de reportajes 83		1. Núcleo del sintagma nominal 84 2. Estructura del sintagma nominal 85 3. Funciones del sintagma nominal 86 4. El sujeto 87 5. Norma: Concordancia sujeto-predicado 88	
<b>5</b>	<b>¿Cómo es...?</b>	Estructuras descriptivas 104-105 1. La descripción 104 2. La descripción literaria 105	101	El cuadro sinóptico 106	106	El sintagma verbal. El predicado 109-115	109-115
				Expresión: Descripción de procesos 107		1. Núcleo del sintagma verbal 108 2. La conjugación verbal 109 3. Perífrasis verbales 110 4. Verbo en voz activa y pasiva 111 5. Norma: Uso de los verbos 112	
<b>3</b>	<b>Últimas noticias</b>	Léxico: Composición y acronimia Ortografía: Las letras mayúsculas. Acentuación de palabras compuestas. El punto	53	66 La narrativa épica medieval 68-75	66-75	Evaluación	76
				67			
<b>4</b>	<b>Información ampliada</b>	Léxico: Formación de sustantivos Ortografía: Las letras c, g, j, k. Acentuación de palabras de otras lenguas. La coma	77	90 La narrativa didáctica medieval 92-99	92-99	Evaluación	100
				91			
<b>5</b>	<b>¿Cómo es...?</b>	Léxico: Formación de verbos Ortografía: Las letras g, gu, j. Acentuación de las formas verbales. Los dos puntos	101	114 El siglo xv y <i>La Celestina</i> 116-121	116-121	Evaluación	122
				115			

Fig. 1 Índice de contenidos (Bouza *et al.*, 2003: 2-3)



	UNIDAD 4	UNIDAD 5	UNIDAD 6
<b>LECTURA Y COMENTARIO</b>	<b>Amor y amistad</b> 62	<b>El día más feliz de mi adolescencia</b> 80	<b>Botella al mar para el dios de las palabras</b> 100
<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>El texto y sus propiedades (II)</b> 64 La cohesión 64 La tipología textual 68	<b>La comunicación oral</b> 83 La lengua oral y la lengua escrita 83 Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita 83 Características de la lengua oral 85 Géneros textuales orales 87 La comunicación oral espontánea: la conversación 87	<b>Textos orales planificados</b> 102 La comunicación oral 102 Formas de la comunicación oral planificada singular 102 Estructura y formas lingüísticas 103 Técnicas extralingüísticas de la comunicación oral planificada singular 105 La comunicación oral planificada plural: el debate 105
<b>ESTUDIO DE LA LENGUA</b>	<b>La oración gramatical</b> 70 El enunciado 70 La oración 70 Estructura de la oración 72 Concordancia entre el SN sujeto y el SV predicado 73 Oraciones impersonales 74 Clases de oraciones según su modalidad 75 LA NORMA ORTOGRÁFICA 78	<b>El sintagma nominal</b> 90 Estructura del sintagma nominal 90 El nombre 91 Clasificación semántica de los nombres 91 Los determinantes 92 Clases de determinantes 93 El adjetivo 94 Grados del adjetivo 94 Adjetivos especificativos y explicativos 95 Otros complementos del nombre 96 Funciones del SN 96 LA NORMA ORTOGRÁFICA 98	<b>El sintagma verbal: el verbo</b> 108 El sintagma verbal y su núcleo 108 Persona y número 109 El tiempo, el modo y el aspecto 109 Formas verbales 110 Las perífrasis verbales 112 La voz 113 LA NORMA ORTOGRÁFICA 116
<b>TÉCNICAS DE BÚSQUEDA</b>	La documentación a través de las nuevas tecnologías (I) 79	La documentación a través de las nuevas tecnologías (II) 99	La documentación a través de las nuevas tecnologías (III) 117

Fig. 2 Índice (Martí *et al.*, 2002: 4)

Se debe reflexionar también sobre el tratamiento que dichos contenidos reciben en el aula, y para ello mostramos algunos fragmentos de materiales de uso habitual en las clases de L1.

CLASES DE ORACIONES POR SU ESTRUCTURA SINTÁCTICA	
Activas	El sujeto realiza la acción del verbo: <i>Ese dibujante ha creado un cómic muy divertido.</i>
Pasivas	El sujeto sufre o padece la acción del verbo. Pueden ser de dos tipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Pasivas puras.</b> Presentan el verbo en voz pasiva y suelen llevar un complemento agente, que realiza la acción verbal: <i>El cómic ha sido dibujado por Ibáñez.</i></li> <li>■ <b>Pasivas reflejas.</b> Se forman con la partícula <b>se</b> y el verbo en voz activa: <i>El cómic se publicó en un conocido diario de difusión nacional.</i></li> </ul>
Atributivas	Se construyen con los verbos copulativos <b>ser, estar y parecer</b> más un atributo, y su predicado se denomina <b>predicado nominal</b> : <i>Ibáñez es el creador de ese cómic.</i>
Predicativas	Se construyen con verbos no copulativos (o con <b>ser, estar y parecer</b> cuando no actúan como copulativos), y su predicado se llama <b>predicado verbal</b> : <i>¿Leíste ese cómic?</i>
Transitivas	Son oraciones de <b>predicado verbal</b> que se construyen con <b>complemento directo</b> : <i>Ese periódico ha publicado varios cómics de Ibáñez.</i>
Intransitivas	Son oraciones de <b>predicado verbal</b> que se construyen sin complemento directo: <i>El cómic consta de varias viñetas.</i>

Fig. 3 Clases de oraciones por su estructura sintáctica (Bouza *et al.*, 2003:15)

## 4.1. Oraciones impersonales

En algunas oraciones, el sujeto no aparece expreso y tampoco puede recuperarse por la desinencia verbal. Son las **oraciones impersonales**.

Las **oraciones impersonales** son aquellas que **no admiten sujeto**.

Las oraciones impersonales están constituidas solo por un **sintagma verbal** y pueden ser de cuatro tipos:

CLASES DE ORACIONES IMPERSONALES	
Con verbos referidos a la meteorología	<i>Nevó en la sierra; Aquel día granizaba con furia.</i>
Con los verbos <i>haber, hacer, ser</i> en 3.ª persona del singular	<i>Hay comida para todos; Hace tres días de eso; Era demasiado pronto.</i>
Impersonales con <i>se</i>	<i>Se vive bien aquí; Se contrató a dos pivots.</i>
Impersonales en 3.ª persona del plural con indeterminación de sujeto	<i>Te llaman por teléfono; Lllaman a la puerta; En ese bloque venden un piso.</i>

Observa que en ninguno de los ejemplos es posible recuperar el sujeto: \*(Él) *nevó en la sierra*. Incluso, en las impersonales en las que el verbo se conjuga en plural se desconoce si la acción la realizan una o varias personas: ¿Vende el piso un solo propietario o los miembros de una familia?

Fig. 4 Clases de oraciones impersonales (Bouza *et al.*, 2003: 87)

- **Predicado nominal**
  - El elemento principal de la predicación no es el verbo, sino el **atributo (Atr)**; por eso, si éste se suprime, la oración resulta agramatical: \**Tu amigo es.*
  - El **atributo**, según su significación, **selecciona las características semánticas** del SN sujeto. Así, el atributo *valiente* requiere un sujeto animado. No se podría decir: \**La mesa es muy valiente.*
  - Está constituido por los **verbos copulativos** *ser, estar* y *parecer* (vacíos de significación y que sólo actúan como simples elementos de relación entre el atributo y el sujeto) más un **atributo**:  
SV predicado nominal → verbo copulativo + atributo
- **Predicado verbal**
  - El **verbo** es el núcleo **sintáctico** y **semántico** del SV; por eso, si se suprime, la oración resulta agramatical: \**Las golondrinas hacia el sur.*
  - El **verbo**, según su significación, selecciona los elementos que deben aparecer en la oración. Así, el verbo *emigrar* exige un sujeto agente; el verbo *llover*, en cambio, no exige ninguno.
  - Está constituido por un verbo **predicativo**, que puede llevar o no complementos. El verbo, solo o acompañado de complementos, forma el **predicado verbal** de la oración:

Fig. 5 Tipos de predicados (Martí *et al.*, 2002: 126)

## El complemento directo

//

El complemento directo **completa el significado** del verbo transitivo e indica la cosa realizada por la acción del verbo. Este complemento es un **SN** que puede ir precedido de la preposición **a (SP)**. A veces, el CD también puede expresarse con un pronombre personal o una proposición subordinada sustantiva:

*Beatriz rompió un cristal.*

CD

*He visto a Julia en el bar.*

CD

*Me llamó por teléfono.*

CD

*Él cree que todo le irá bien.*

CD

Fig.6 El Complemento Directo (Martí *et al.*, 2002: 145)

Estas muestras evidencian afirmaciones como las que realiza Camps (2000: 16), quien señala que las herramientas pedagógicas que se ofrecen al alumno se centran en la identificación y reconocimiento de las diferentes unidades lingüísticas, pero no en su comprensión y tampoco en la aplicación que dicho aprendizaje pudiera tener. En algunos casos, además, las explicaciones son circulares o tautológicas. Por ejemplo, no es extraño que se defina la oración transitiva como aquella que contiene un Complemento Directo (CD, en lo que sigue) y que a su vez el CD se caracterice como aquel que va con un verbo transitivo.

Por todo ello, quizá no deban de extrañarnos afirmaciones como la que se refleja en Luque (2005: 214), y que denota una percepción común a una gran parte del profesorado que alguna vez se ha enfrentado con la tarea de impartir contenidos gramaticales en un aula, cualquiera que sea el nivel educativo.

Ciertamente la inmensa mayoría de las gramáticas se basan en términos técnicos que remiten a explicaciones abstractas difícilmente comprensibles por el alumno, razón por la cual la gramática es una de las asignaturas que despiertan más antipatía y rechazo entre los estudiantes (Luque, 2005: 214).

Sin duda hay muchos aspectos que contribuyen a incrementar “esa antipatía” que despierta la gramática y el aprendizaje de su metalenguaje (Camps, 2010: 16-21). Algunos son consustanciales a la materia, tales como el hecho de tratarse de conceptos que requieren para su aprendizaje de un cierto grado de abstracción o de que en determinados casos no existe una regla que pueda aplicarse de forma sistemática e indefinida. Así, en castellano hay CD que no admiten su transformación a Sujeto de la oración pasiva, CD que nunca son conmutables por *lo* sino por *le* o frases como *me presentaron al director*, en las que, en ausencia de contexto, no se puede saber si el CD es *al director* o *me* (Bosque, 1999: 67). Pese a ello, señalaba Gómez (1985: 93), “es deseable que se acostumbre al alumno a no ver posiciones dogmáticas en los análisis gramaticales y a admitir posibles soluciones diferentes para un mismo problema, siempre que los razonamientos sean serios y rigurosos”.

Otros aspectos obedecen a cuestiones pedagógicas. Por ejemplo, difícilmente el aprendizaje explícito de la gramática, su metalenguaje o la reflexión metalingüística resultará motivador para un alumno si no se le muestra su aplicabilidad o funcionalidad. A su vez es sumamente improbable que un profesor sin un amplio conocimiento de la lingüística, de las teorías gramaticales y de las aportaciones que desde los distintos ámbitos y teorías lingüísticas – Análisis del Discurso, Lingüística Cognitiva, Lingüística Funcional, Lingüística Aplicada, etc.–, se han realizado en las últimas décadas pueda transmitir otra cosa que un listado de normas y excepciones entra las que el alumno no haya relación, significado o utilidad alguna.

Dicho todo esto, este trabajo no aspira a paliar todos los problemas implicados en la enseñanza de los contenidos gramaticales, si bien sí tratará de atenuar algunos de los hándicaps que en la enseñanza de estos se presentan en el aula de L1 en la Educación Secundaria (ESO, en lo que sigue) y Bachiller. Para ello se realizan una serie de propuestas didácticas que tienen como objetivo:

- “Visualizar” el significado de los conceptos gramaticales.
- Mostrar la vinculación existente entre necesidad expresiva y mecanismo formal que la explicita.
- Evidenciar al alumno la utilidad del aprendizaje explícito de la gramática.

Dadas las limitaciones de este trabajo no es posible realizar propuestas para toda la terminología lingüística objeto de estudio en la ESO y Bachiller, por ello, a modo de muestra, se ejemplificará tales propuestas solo con algunas de las funciones oracionales y cuestiones gramaticales que aparecen en los contenidos de dichos cursos.

## 2. Visualizar los conceptos gramaticales

El debate que suscitó la aparición de las teorías lingüísticas de Sapir y Whorf (Whorf, 1956), Hymes (1966), Fillmore (1985) o Langacker (1987-91, 2000), entre otros, evidenció que la realidad se puede interpretar, “construir” de múltiples formas, y con diferentes recursos- lingüísticos y no lingüísticos. De todo ello, resulta ahora de común acuerdo el hecho de que las lenguas permiten, mediante diferentes recursos gramaticales y léxicos, denotar la interpretación que de determinadas escenas de la realidad realizan sus hablantes. En este sentido en el currículo de ESO (GVA, 2007: 1) se señala como uno de los objetivos de la etapa mostrar que

El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo. Estas dos funciones están interrelacionadas: la comunicación se produce por la capacidad del lenguaje para representar y simbolizar la realidad, y, además, en el intercambio comunicativo se crean representaciones intersubjetivamente compartidas.

Dado este objetivo, y puesto que la Lingüística Perceptivo-Cognitiva mostró que la información visual y la información lingüística se procesan de forma muy semejante (López, 1994-1998; 2006), la primera propuesta didáctica de este trabajo consiste en mostrar mediante imágenes cuál es la representación o concreción de los contenidos gramaticales a estudiar. Así, junto con los tradicionales criterios para definir e identificar, por ejemplo, la *oración* (Bouza *et al.*, 2003: 15) sería conveniente mostrar también que esta no es más que la representación de una escena en la que típicamente se denota la ocurrencia/descripción de una *situación*<sup>2</sup> con palabras (Fig. 7) (1), y que, por tanto, las oraciones compuestas no son más que representaciones sucesivas, o simultáneas, de varias escenas (Fig. 8) (2).

---

<sup>2</sup> Denominamos *situación* a la referencia a las entidades del mundo real codificadas por el lenguaje, si bien en dichas referencias se puede distinguir entre *eventos*, que denotan una situación dinámica, y *estados*, que denotan situaciones no dinámicas.

Como todo enunciado, las oraciones transmiten un **mensaje completo** y están **delimitadas por pausas** (un **silencio** en el habla y un **punto** en la escritura); pero, además presenta una estructura peculiar.

La **oración** es un enunciado formado por dos **constituyentes inmediatos**: un **sujeto** y un **predicado**, entre cuyos **núcleos** se establece **concordancia**.

El **sujeto** de una oración puede aparecer **expreso** (Ese locutor/ Él habla muy claro) o estar **omitido** o **elíptico** (Hablas muy claro). En las **oraciones con sujeto omitido**, este se recupera a partir del verbo (Hablas→ Tú). (Bouza *et al.*, 2003: 15)



Fig. 7 Representación de la oración (1)

(1) Los equipos de emergencias evacuan a uno de los heridos



Fig. 8 Representación de la (2)

(2) Leal entró en coma y luego falleció en San Diego, al norte de México, después de haber sido noqueado por Raúl Hirales Jr. (elcomercio.com, 23/10/2013)



El conjunto de las escenas denotadas no tiene por qué coincidir ni en el número de elementos que las componen ni en su organización. Es más, para diferenciar las escenas son especialmente relevantes dos factores: en primer lugar, el número de elementos que se refieren; y, en segundo lugar, la jerarquización de dichos elementos. Precisamente por ello en las imágenes seleccionadas en la Fig. 9 se ha escogido escenas compuestas por uno, dos y tres componentes. El objetivo es mostrar el significado de términos como verbos intransitivos, transitivos o ditransitivos, respectivamente.



Fig. 9 Diferentes escenas con diferente número de componentes

En la Fig. 10 la variación obedece específicamente al número de elementos representados en la misma escena. Con ello se muestra, además, cómo un mismo verbo puede comportarse como verbo intransitivo y como verbo transitivo.



Fig. 10 Distintas representaciones del evento *sonreír*

“La persona que ve una escena del mundo, en realidad la interpreta concediendo a un elemento –la FIGURA– prioridad sobre los demás –el fondo” (López, 2006: 36) Por eso la variación también puede deberse a que en la representación de la escena se cambie el elemento con mayor realce perceptivo (Fig. 11), lo que al transcribirla con palabras supondrá cambiar el Sujeto (1), (2).

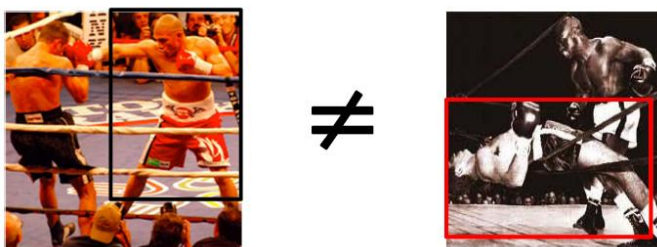


Fig. 11 Representación de una oración activa /vs./ oración pasiva perifrástica.

- (1) Cotto noqueó a Jennings en el quinto asalto.
- (2) Carmona fue noqueado en el octavo asalto por Jorge Travieso Arce.

Con independencia de las propiedades formales, que son propias de cada lengua, perceptivamente el Sujeto es el elemento con mayor realce de la escena (López, 1994-1998, 2006), y este es el aspecto que quizá primero se debería mostrar al alumno. En consecuencia, se le puede pedir que cree oraciones que transcriban lo

que sucede en las imágenes, como las que se muestran en las Fig. 9 y 11. Para que las oraciones transcriban fielmente la imagen, entre otros aspectos, el Sujeto debería coincidir con el elemento de máximo realce, o primer plano, de las imágenes. Solo una vez “visto” qué es un Sujeto, se mostraría al alumno el resto de propiedades formales y semánticas que cumplen estos constituyentes en la lengua a estudiar.

En un buen número de lenguas, incluida la española, se constata, además, la predisposición de los hablantes a interpretar la entidad responsable del proceso como el elemento con mayor relevancia de la escena –de ahí la preferencia de los hablantes de estas lenguas por la representación *activa o causativa* del evento. Sin embargo, esta no es la única interpretación posible: puede, como sucede en la Fig. 11, que sea el elemento que sufre un cambio de estado o de localización (*afectado*<sup>3</sup>) el que se considere más relevante; o puede también que, por diferentes motivos, el elemento responsable del evento no se considere parte de la escena (Fig. 12). Dichas posibilidades se codifican en castellano mediante las oraciones pasivas perifrásticas (2), las pasivas reflejas (3) e impersonales, respectivamente.

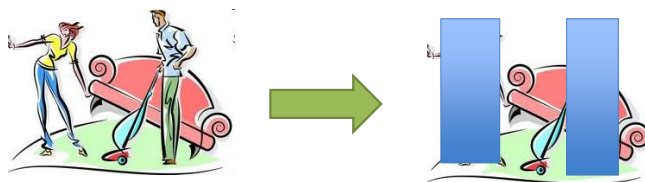


Fig. 12 Representación de una oración activa /vs./ pasiva refleja

(3) El salón se ha limpiado esta mañana

Dicho esto, las posibilidades perceptivas, así como también su codificación, no son aleatorias o improvisadas, sino que se encuentran ya prescritas y previstas en las lenguas. Por ejemplo, en un evento

---

<sup>3</sup> Para una caracterización de los participantes en la escena en términos semánticos seguiremos fundamentalmente la terminología propuesta por López (1996: 201-215):

como el transcribe el verbo *gustar*, los hablantes ingleses y chinos, entre otros, consideran que el elemento con mayor realce perceptivo es la entidad *implicada* en él, mientras que para los hablantes españoles es la entidad responsable de crear tal sentimiento (*efectivo*) la más relevante. Esta explicación acompañada de su representación visual (Fig. 13) permitiría entender a nuestros alumnos por qué el Sujeto de los verbos *like* o 喜欢 (xihuan, ‘gustar’) no coincide con el de *gustar*.

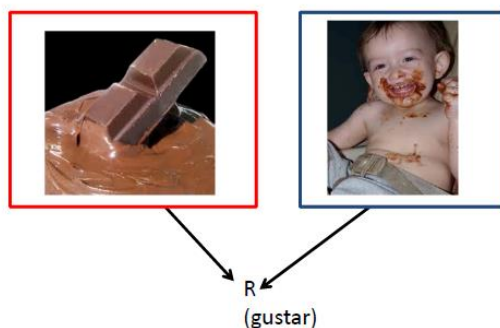


Fig.13 Representación del evento *gustar*

- (4) Al niño le gusta mucho el chocolate.
- (5) Child likes very much chocolate.
- (6) 小孩子很喜欢巧克力.

Asimismo, los hablantes ingleses tienen la posibilidad de dar el mayor realce perceptivo al elemento *implicado* en un evento ditransitivo, posibilidad que no se da en la lengua española. Este hecho explicaría por qué determinadas construcciones pasivas son permitidas en inglés (7), y, en cambio, en español son agramaticales (8).

- (7) Jaime de Arminán was given a Goya in 2014
- (8) \*Jaime de Arminán fue dado un Goya en 2014

Determinados conceptos gramaticales que en la lengua materna del alumno no tienen excesiva productividad causan también

no pocas dificultades para su aprendizaje explícito. En el caso del español esta realidad se ejemplifica con el *aspecto*, pues, como decía Alarcos (1978: 79), “El español no nos ofrece ejemplos del “aspecto radical”. No hay verbos que por su forma misma posean uno solo de los dos aspectos” (excepto *ser* y *estar*).

En los materiales y ejercicios escolares se le pide al alumno que identifique, además del número, persona, tiempo y modo, el aspecto verbal; sin embargo, frecuentemente el alumno no termina de entender la pertinencia de esta última diferenciación, quizá, porque, como señala Rojo (1990: 18), tanto el sistema verbal de las gramáticas latinas como el de las lenguas romances se basa en la noción lógica de *tiempo*<sup>4</sup>. Así pues, nuevamente proponemos la “visualización” de este concepto gramatical –que en el currículo español vuelve a aparecer al estudiar los tipos semánticos de verbos y los tipos de perífrasis verbales aspectuales- para mejorar su comprensión.

Un evento está compuesto, en términos lógicos, por tres fases o intervalos: inicial, desarrollo y final; y de hecho en español existen perífrasis para señalar que la situación denotada se refiere a una de estas partes.

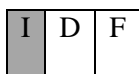


Fig.14 Perífrasis incoativa (9)

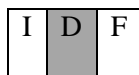


Fig.15 Perífrasis durativa (10)



Fig. 16 Perífrasis resultativa (11)

(9) Repentinamente el teléfono del jefe comenzó a sonar.

(10) Todos ellos están llevando bolsas.

(11) Dejó dicho que pasaría más tarde.

<sup>4</sup> Pero esto no ocurre así en todas las lenguas. Por ejemplo, en chino el *aspecto* constituye una categoría fundamental y claramente definida que determina el uso de determinadas partículas, mientras que la temporalidad del evento bien se sobreentiende por el contexto, bien se expresa a través de elementos léxicos.

El tema del aspecto suele aparecer, si es que aparece, en la unidad didáctica dedicada al estudio del verbo. Con respecto a esta noción se establece la distinción entre aspecto perfecto /vs./ imperfecto, que se caracteriza como evento acabado /vs./ no acabado, y que se predica de los tiempos verbales compuestos y del pretérito perfecto simple en el primer caso, y de los tiempos simples en el segundo<sup>5</sup>. En realidad, como señala Comrie (1976: 18), el término *perfecto* no designa una noción aspectual, sino temporal, pues vincula el evento al acto de habla y denota la consecución efectiva de su fase final.

Como ya se ha mencionado, en algunos materiales la noción aspectual vuelve a aparecer al tratar los tipos semánticos de verbos (perfectivos /vs./ imperfectivos, télicos /vs./ atélicos, actividades /vs./ realizaciones /vs./ logros). Dicha diferencia hace alusión a que hay verbos o construcciones oracionales en las que estos participan que:

a) Los eventos se representan “as a single whole”, es decir, incluyen en su referencia la fase inicial, intermedia y final, pero no hay una clara distinción entre estas. Es el caso de verbos como *nacer*, *morir* o *enfermar*.

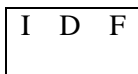


Fig. 17 Representación de logros

b) Los eventos pueden denotar, o no, la consecución de la fase final del evento. La interpretación que se realice depende del resto de elementos que acompañan al verbo<sup>6</sup> (De Miguel, 1999), tal y como se representa en los siguientes ejemplos y figuras.

---

<sup>5</sup> Pese a que Comrie (1976: 3, 18) señaló la diferencia existente entre *perfecto* /vs./ *perfectivo*, en los materiales escolares se pueden encontrar los términos *perfectivo* /vs./ *perfecto* y *imperfectivo* /vs./ *imperfecto* utilizados indistintamente.

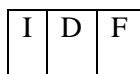


Fig. 18 Representación de actividades

(12) escribió cartas durante tres días

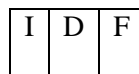


Fig. 19 Representación de realizaciones

(13) escribió las cartas en tres días

Dicho todo esto, nuevamente proponemos como práctica que el alumno establezca la relación entre las oraciones y su representación visual para comprender cómo afecta esta noción gramatical al significado de lo expresado. Debería, además, resaltar qué elementos formales diferencian ambas realizaciones con el objetivo de que sea consciente de cuáles son los recursos expresivos del castellano para denotar determinadas interpretaciones.

### 3. Utilidad de este aprendizaje

Camps (2010: 14) señalaba que la enseñanza de la gramática actual se mueve en una orientación mayoritaria, especialmente en los niveles de Secundaria, consistente “en abordar el estudio de los elementos del sistema de la lengua (formas lingüísticas, estructuras sintácticas), independientemente de las funciones que tienen en el texto y en el discurso”; y, consecuentemente, al margen del desarrollo de las competencias escritas. En tales condiciones resulta muy difícil transmitir al alumnado la importancia y funcionalidad de dichas prácticas, y precisamente para revertir esta situación Camps (2006: 36-37) propone secuencias didácticas orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura y basadas en la comparación entre lenguas, entre otras opciones.

En el presente trabajo no se desarrollan secuencias didácticas como tal, si bien sí se muestran algunas propuestas vinculadas a la comparación de lenguas, tal y como proponía Camps (2006: 36-37),

como el fin de evidenciar al alumno la conveniencia del aprendizaje explícito de la gramática y de su metalenguaje. En este sentido cabe destacar que en el anterior apartado ya se ha visto cómo la comparación entre lenguas puede explicar algunas de las “excepciones” o anomalías que los estudiantes encuentran en el análisis gramatical del español. Asimismo, y dado que los alumnos se encuentran inmersos en el aprendizaje de una LE desde el comienzo de su escolaridad, sería conveniente mostrarles que para el aprendizaje de esta es extremadamente conveniente conocer el metalenguaje lingüístico. ¿Cómo, si no, van a entender las explicaciones que en los materiales didácticos se les ofrecen? Seguidamente se muestran algunos ejemplos que evidencian esta realidad.

Oración pasiva según sentido:

En chino, el sujeto gramatical es a veces sujeto paciente, es decir, aquel que recibe la acción. [...]

Oración pasiva con la preposición:

En chino existe otro tipo de oración pasiva.

Es la oración pasiva con las preposiciones 被, 叫, 让.

El sujeto es el paciente y el objeto que va detrás de la preposición 被, 叫, 让, es el complemento agente de la acción.

El verbo predicativo lleva a menudo pospuestos otros elementos que explican el resultado, el grado o el tiempo de la acción. (COSTA & JIANMENG, 2009: 130)

We now turn to the concepts finite and non-finite. The term finite means ‘finished’ (from the Latin *finitus*) or ‘limited. Traditionally, ‘finiteness’ is concerned with variation for person and number, and is applied to verbs, in that they take on different inflectional forms depending on the person and number of their Subjects. However, in present-day English it makes much more sense to speak of finite and non-finite clauses (or constructions), since the verbal paradigms contain almost no forms with distinct endings. As a generalization we can say that any clause is tensed is also finite. However, not all finite clause are tensed. Specifically, subjunctive clauses [...] are finite, but not tensed. Despite not containing a tensed verb, subjunctive clauses can be considered to be finite because they alternate with tensed clauses [...], and because they resemble the structure of typical tensed clauses in two respects: they must have a Subject, and they take the same subordinator as some tensed clauses do, namely that. Imperative clauses are



less clearly finite, but we can consider them as such because they always occur as main clauses, though not that the fact that they typically lack a Subject detracts from this observation. (Aarts, 2011: 27)

Nos hacemos ahora eco del creciente interés que en nuestra sociedad se está produciendo por el aprendizaje de las lenguas orientales para mostrar una práctica vinculada a la utilidad del aprendizaje explícito de las funciones y categorías gramaticales.

Se creará en el alumno la expectativa de que va a poder hablar, o al menos decir algunas frases, en chino y japonés. Para ello “solo” necesitará cumplir con las reglas y prescripciones que seguidamente se le darán (Fig. 20) y conocer el vocabulario (este puede ser también ofrecido por el profesor o puede buscarlo por sí mismo haciendo uso de las TICS del aula). Así pues, la práctica consistirá en realizar traducciones español-chino y español-japonés de algunas frases y oraciones. A continuación se muestran algunos ejemplos.

Enunciado de la actividad: Traduzca al japonés y al chino las siguientes oraciones y frases. Deberá hacer uso de las reglas sintácticas y del vocabulario que se le ofrece.

<b>JAPONÉS</b>	<b>CHINO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• S O V</li><li>• CCT+ CCL + V</li><li>• C. REG+ V</li><li>• SN: MOD + N</li><li>• S. PREP: N + PREP</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• S O V / S V O</li><li>• CC + V</li><li>• CCT+ CCL + V</li><li>• V+ C. REG.</li><li>• SN: MOD + N</li><li>• S. PREP: PREP + N</li></ul>

Fig. 20 Algunas reglas sintácticas del japonés y del chino

Frases y oraciones para traducir:

a) Estudio japonés

yo 私 は Watashi wa	estudio 勉強 します benkyo shimasu	japonés 日本語 を nihongo o
-------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

Fig. 21 Vocabulario japonés

Yo 我 wǒ	estudio 学习 xué xí	japonés 日语 rì yǔ
---------------	-------------------------	------------------------

Fig. 22 Vocabulario chino

b) Volví a casa ayer

yo 私 は Watashi wa	volví kaerimashita 帰りました	a Ni に	casa Uchi 家に	Ayer kinou 昨日
-------------------------	--------------------------------	--------------	--------------------	---------------------

Fig. 23 Vocabulario japonés

Yo 我 wǒ	Volví 学习 Huì lái le	casa 家 jiā	ayer zuó tiān 昨日
---------------	---------------------------	------------------	------------------------

Fig. 24 Vocabulario chino

c) Estudio desde las tres hasta las 5 de la tarde

<b>Estudio</b> 勉強します <i>benkyoo shimasu</i>	<b>desde</b> から <i>kara</i>	<b>3</b> 三几 <i>san ji</i>	<b>Hasta</b> まで <i>Made</i>	<b>5</b> 五几 <i>go ji</i>	<b>p.m.</b> 午後 <i>Gogo</i>
---	-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Fig. 25 Vocabulario japonés

<b>Estudio</b> 学习 <i>xué xí</i>	<b>Desde</b> 从 <i>cóng</i>	<b>3</b> 三几 <i>sān jī</i>	<b>Hasta</b> 到 <i>dào</i>	<b>5</b> 五几 <i>wǔ jī</i>	<b>p.m.</b> 下午 <i>Xià wǔ</i>
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Fig. 26 Vocabulario chino

Esta actividad tiene como objetivo que el alumno experimente cómo para realizar este ejercicio correctamente, y sobre todo para aprender otras lenguas, es muy útil identificar categorías y funciones gramaticales. De otro modo, habría que aprender de memoria todas y cada una de las realizaciones concretas de la LE.

Una práctica muy similar se podría utilizar para mostrar al alumno la utilidad de conocer la estructura de las palabras, es decir, distinguir lexemas y morfemas o los diferentes tipos de morfemas (flexivos y derivativos). El sistema de escritura de la lengua japonesa exige conocer y utilizar simultáneamente tres sistemas de escritura (kanji, hiragana y katakana), y precisamente la utilización del kanji y del hiragana se basa en la distinción entre lexemas y morfemas. En consecuencia, propondríamos una actividad de escritura de palabras en japonés para que el alumnado percibiera la utilidad de saber segmentar correctamente las palabras según su estructura morfológica.

## 4. Conclusiones

El aprendizaje explícito de los contenidos gramaticales y su metalenguaje forma parte de los contenidos curriculares de L1 en el contexto español. Se observa, sin embargo, que su aprendizaje es uno de los aspectos que más dificultades y animadversión causa entre el alumnado. Por tal motivo, y con el objetivo de intentar revertir esta situación y acercar la gramática a los alumnos en este trabajo se han ilustrado algunas propuestas didácticas y metodológicas, pues “como Mahoma no parecería acercarse a la montaña, hemos optado por acercar la montaña a Mahoma” (López, 2006: 13).

Dichas propuestas consisten, en primer lugar, en representar “visualmente” el significado de los conceptos gramaticales a estudiar, pues es una forma intuitiva y rápida de comprender estos y, además, según dicen, una imagen vale más que mil palabras. Asimismo, esta acción facilitará que el alumno establezca la relación existente entre gramática y expresión. En segundo lugar, se ha utilizado la comparación de lenguas y el aprendizaje de LE para ilustrar la importancia y utilidad de conocer explícitamente los contenidos gramaticales y su metalenguaje.

No sabemos si con tal proceder se conseguirá que la gramática vaya a los alumnos, sin embargo, sí creemos que contribuirá a aliviar la sensación de frustración, desesperación y hastío que sienten los alumnos cuando la gramática se convierte en un listado de normas y excepciones entre las que no son capaces de establecer relación, significado y utilidad alguna.

## Referencias bibliográficas

Aarts, B. (2011). *Oxford Modern English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Alarcos, E. (1978). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 2ª ed.

Bosque, I. (1999). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros. 4ª ed.

Bouza, Mª T. et al. (2003a). *Lengua Castellana y Literatura*, 3º Secundaria, (proyecto Exedra ). Madrid: Oxford.

Bouza, Mª T. et al. (2003b). *Lengua Castellana y Literatura*, 4º Secundaria, (proyecto Exedra). Madrid: Oxford.

Camps, A. (2000). Aprender gramática. En A. Camps y M. Ferrer (coords.). *Gramática a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Grao.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). 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* (pp. 13-30). Barcelona: Graó.

Camps, A. y M. Millian (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.7-23). Santa Fe: Homo Sapiens.

Comrie, B. (1976) *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University.

Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108.

Costa Vila, E. y S. Jiameng (2009). *Hanyu 3 Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semántica*, 6 (2), 222-254.

Gómez Torrego, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.

GVA (2007). *Dossier Currículo Educación Secundaria Obligatoria*. Obtenido de dossier\_eso\_cas\_07.pdf el 20/03/2014.

Hymes, D. (1966). Two Types of Linguistic Relativity. En W. Bright (ed.). *Sociolinguistics* (pp. 114-167). La Haya: Mouton.

Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (1987-91). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University.

López García-Molins, Á. (1994-1998). *Gramática del español*. Madrid: Arco Libros.

López García-Molins, Á. (2006). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco-Libros.

Luque Durán, J. de D. (2005). Ángel López García: *Gramática cognitiva para profesores de español L2* (reseña). *Language Design*, 7, 212-229.

Martí, S. et al. (2002). *Lengua castellana y Literatura 1*. Madrid: Teide.

Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque (coord.). *Tiempo y aspecto en español* (pp.17- 43). Madrid: Cátedra.

Sánchez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Obtenido de: [www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf](http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf) el 26/07/2014.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.



## *La morfologia i els seus conceptes en l'ensenyament secundari: tractaments habituals*

### *Morphology and its Concepts in Secondary Education: Common Treatments*

**Abelard Saragossà**

Universitat de València

abelard.saragossa@uv.es

**Resum:** Este article descriu les anomalies metodològiques més freqüents que apareixen en l'ensenyament secundari quan tracta els conceptes de la morfologia (o flexió, o accidents gramaticals). En la concepció històrica, es reduïx a sis nocions: gènere, nombre i cas (nom); temps i concordança (verb); comparació i concordança (adjectiu). Després d'exposar què tenen en comú les dos maneres d'expressar-los (*{pensaré contra I will think}*, *{longer contra més llarg}*), el treball mostra que els manuals actuals contenen dos idees de la morfologia, diferents i incompatibles entre elles: la tradicional i aquella en què el morfema (unitat significativa) implica tota la lingüística excepte el fonema (unitat no significativa). Este article es complementa amb el de Sara Martínez Fraile, que oferix una alternativa.

**Paraules clau:** ensenyament secundari, morfologia, flexió, accidents gramaticals, classificació universal de les llengües, metodologia de la ciència, articulació doble del llenguatge.

**Abstract:** This article describes methodological anomalies that appear frequently in secondary school when the concepts of morphology (or inflection, or grammatical accidents) are treated. Morphological concepts are six concepts in historical conception: gender, number and case (name); time and agreement (verb); comparison and agreement (adjective). After exposing what the two ways of expressing them have in common (*{pensaré against I will think}*, *{longer against més llarg}*), the present study shows that manuals contain two conceptions of morphology, which are different and incompatible: the traditional one and the one in which the morpheme (meaningful unit) involves all language except the phoneme (unit without meaning). This article is complemented by Sara Martinez Fraile, which offers an alternative.

**Key words:** secondary school, morphology, inflection, grammatical accident, universal classification of languages, science methodology, double articulation of language.



# 1. Introducció

En el congrés *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (València, 2010), Empar Oliva i jo vàrem fer dos treballs complementaris. El meu exposava les anomalies bàsiques que apareixen en l'ensenyament secundari quan es tracten els conceptes bàsics de la sintaxi. Empar Oliva mostrava que podíem explicar eixes nocions d'una manera entenedora i prou simple. Ara, una altra docent de l'ensenyament secundari (Sara Martínez Fraile) i jo farem una operació semblant, però referida a la morfologia. Este article mostrarà les irregularitats teòriques més freqüents, i Sara Martínez farà una proposta per a mostrar que podem explicar els conceptes bàsics d'eixa part de la teoria lingüística d'una manera aplicable i eficaç.

## 2. Concepció històrica de la morfologia

Per a entendre el present, farem una exposició sumària sobre com s'ha concebut la morfologia al llarg de la història. Els conceptes que la tradició posa en la morfologia són molt pocs (en les llengües romàniques, quatre): en el nom, l'expressió del gènere i del nombre; en el verb, la indicació del temps i la concordança amb el subjecte; i, en l'adjectiu, la concordança amb el nucli nominal. Si adoptem una perspectiva universal, també hem de considerar els casos (*filiae* en llatí) i la intensificació dels adjectius qualificatius (en llatí *fortior*).

Els sis conceptes dits (gènere, cas, nombre, temps, concordança i intensificació) tenen en comú la forma d'expressar-se. Inicialment, apareixen al final del nom, del verb i de l'adjectiu, com ara en estos exemples del llatí: *fili-ae* / *am-auimus* / *fort-ior*. Ara bé, les llengües poden canviar posteriorment la posició, de manera que passen davant del verb, de l'adjectiu qualificatiu i del nom. A més, ortogràficament separem els

components. Comparem la forma llatina *amauimus* amb la romànica (*hem estimat*); contra *fortior*, ara diem *més fort*. En els casos, la forma llatina *filiae* equival a la preposició *de* i el nom (*de filla*).

Convé saber que el terme *morfologia* és recent (del segle XX); els noms històrics de la disciplina són *flexió* i *accidents gramaticals*, com es pot comprovar en les gramàtiques i en els diccionaris tradicionals. Comprovem-ho en el diccionari de FABRA: “**accident** *f.* En gram., modificacions que poden sofrir certs mots en llur terminació per a denotar el gènere, el nombre, el mode, el temps, etc.”; “**flexió** *f.* Modificacions que sofreix un mot en la declinació [= flexió nominal] o conjugació [= flexió verbal]”; “**morfologia** *f.* Part de la lingüística, de la gramàtica, que tracta de la forma dels mots”.

De les tres definicions, és poc clara la del terme *morfologia*, ja que el tret “la forma de les paraules” faria incloure en la morfologia qualsevol variació en la forma de les paraules, com ara *faena* i *feina*; o *traure* i *treure*. També hauríem de considerar com a morfològiques les classificacions de les paraules que afecten la seua forma, com ara els conceptes *paraules agudes*, *planes* i *esdrúixoles*. La deficiència de la proposta que comentem és fonamentar-se en “la forma de les paraules”, que no és cap concepte de la lingüística.

A pesar que la definició que comentem apareix regularment en els diccionaris, si consultem les gramàtiques tradicionals (Fabra, 1912, 1918, 1956; Marvà, 1932; Sanchis, 1950; Badia, 1951, 1962; Moll, 1952, 1968; Valor, 1972, 1977) comprovarem que els autors apliquen l’expressió “la forma de les paraules” a les sis nocions citades. Probablement, el motiu de la deficiència teòrica és haver pres l’efecte com a causa: quan afegim un concepte morfològic a una paraula, l’efecte és en general que varia la seua forma (no és igual *home* que *hòmens*). La tradició evita eixa anomalia (focalitzar l’efecte i deixar fora la causa) enumerant els conceptes de la morfologia o flexió, com hem vist en la definició dels accidents gramaticals.

Per raons que no puc explicar ací, el terme que trobe més adequat és *flexió*. El nom “accidents gramaticals” és llarg, però té l’avantatge que explicita una propietat important: la part de la teoria

lingüística que tractem és secundària, enfront de les dos parts que indiquen la *substància gramatical*, la sintaxi (que estudia com unim paraules) i la semàntica (que tracta el valor o contingut semàntic de cada paraula).

L'ensenyament secundari no ha de comentar als alumnes que els idiomes tendixen a canviar les expressions antigues (*am-animus*) per les modernes (*hem estimat*). Però els docents sí que hem de constatar que hi ha l'orde contrari: en les formes inicials, és “verb + temps” (*pens-àvem*); en les modernes és “temps + verb” (*haviem pensat*). Convé notar que eixa observació sobre l'evolució de les llengües romàniques pot ajudar els alumnes a comprendre més bé actuacions de les llengües germàniques. Com ara, el futur i el potencial de l'anglès és semblant a *hem pensat*: primer apareix el temps i, en acabant, el verb (*will go / would go*). També podem comentar als alumnes dels instituts que el ritme de l'evolució no és sempre igual en les llengües. Així, mentres que l'anglès va per davant en l'evolució del verb (*will go / aniré*}, {*would go / aniria*}), les llengües romàniques estan més evolucionades en els adjectius. Així, la dualitat de l'anglès *more beautiful* i *long-er* és reduïx a una forma en romànic (en els exemples posats, *més bell* i *més llarg*).

### 3. La morfologia del morfema

Els manuals escolars actuals no solen seguir la concepció que la lingüística històrica té de la morfologia. Cap al principi, els llibres afirmen que el llenguatge tindria una “articulació doble”, ja que la unitat de la lingüística (el “signe lingüístic”) constaria d'un “morfema” (que seria la “unitat significativa”) i un “fonema” (definit com a unitat no significativa). Com que entre *tindre significat* i *no tindre'n* no és possible cap altra opció (igual que entre *ser blanc* i *no ser blanc*), la proposta del “signe lingüístic” comporta que la teoria lingüística es dividiria en dos parts, la morfologia i la fonologia.

La deducció a què hem arribat (que els manuals no fan) mostra que, en la concepció que comentem, la morfologia conté la immensa majoria de la teoria lingüística: tota excepte la fonologia. A més, és una de les dos parts fonamentals. En canvi, la morfologia o flexió és, en la concepció històrica, una part molt reduïda (sis conceptes, §2). També és

una part secundària (supeditada a la sintaxi i a la semàntica), ja que les nocions que tracta la flexió s'apliquen a les paraules de tres categories sintàctiques (el nom, el verb i l'adjectiu, §2).

Mirem com exposa la concepció descrita el manual escolar que he pres com a exemple:

1. Per a construir un missatge s'usen **signes**, unitats extretes del codi que emissor i receptor comparteixen. Tot signe consta de dues cares: el **significant** i el **significat**. El significant (vessant material, perceptible) ens evoca necessàriament un significat (concepte o imatge mental), amb el qual apuntem cap a una part de la realitat (el referent). (Carbonell i altres 1998: 9; “Tema 1. Comunicació i llenguatge”).

Habitualment, els autors no expliquen què és el concepte *significat*, de manera que els alumnes no poden aplicar la definició de *morfema* i *fonema*. Contràriament a molts manuals, el nostre definix el “significat” (“concepte o imatge mental”). Ara bé, eixa proposta o no és aplicable sovint, o genera una contradicció. En efecte, les paraules abstractes no tenen “imatge mental”; a més, la “imatge mental” de les paraules concretes no conté aspectes bàsics del valor de les paraules; així, la “imatge mental” d'una taula no arrebrega a què destinem les taules, que és un factor inherent del seu “significat”. Si ara agafem l'altre tret definitori (*significat* voldria dir *concepte*), resulta que el fonema és un concepte (com tot terme de la teoria lingüística) i, per tant, haurà de tindre “significat”.

La font del problema és haver superposat dos conceptes diferents: *contingut semàntic* i *significat*. Mirem per què són diferents eixes dos nocions. Cada paraula té dos valors; el primer és compartit amb més paraules (pertànyer a una categoria sintàctica; ser un nom, ser un adjectiu, etc.); el segon valor de cada paraula és privatiu, el seu contingut semàntic (que els diccionaris intenten definir). Passem ara al concepte *significat*.

L'anàlisi de les definicions que els diccionaris fan de *signe* i *significació* (reproduïts en 2a-b) ens portaria a deduir que, en la ciència, el

significat d'un concepte és el valor o sentit que aporta a la teoria de què forma part. Els fonemes no tenen contingut semàntic, però sí que tenen significat (entès d'acord amb la definició de 2c). Com és ben sabut, el valor que els fonemes aporten a la teoria lingüística és diferenciar paraules, com ara *un mes* i *un mos*, o *mos* i *mor*, o *mor* i *moc*, etc.

2. Causa del problema: entendre com a equivalents *contingut semàntic* (concepte privatiu de les paraules) i *significat*. Què és la *significació* o *significat* (c): proposta derivada de (a-b)
  - a. **signe m. 1.** Cosa que en representa o n'indica una altra. (DCVB)
  - b. **significació f. 3** Sentit d'una cosa; manera com cal entendre-la. (DCVB)
  - c. Aplicació a la ciència: el valor o sentit que un concepte aporta a la teoria de què forma part (Saragossà 2003: §1.1.1)

La veritat és que l'anomenat “signe lingüístic” es limita a dir pràcticament una obvietat: si consultem qualsevol diccionari (que té la finalitat d'arreglar i definir les paraules d'una llengua), trobarem que cada entrada indica implícitament que la paraula és la unitat de la semàntica; a més, cada paraula té un contingut semàntic o valor, i necessita fonemes per a expressar-se. Ara bé, la paraula és la unitat d'una part de la teoria lingüística (la semàntica), i el fonema és la unitat d'una altra part (la fonologia).

Davant d'eixe panorama, convindrem que agrupar dos unitats de la lingüística i presentar-les com si foren una unitat nova (el “signe lingüístic”) té l'efecte negatiu de deixar fora la part més bàsica de la lingüística, la sintaxi, la qual té com a unitat les categories sintàctiques (el nom, l'adjectiu, el verb, la preposició). De fet, no he vist que els usuaris del “signe lingüístic” expliquen quin seria el “significant” i el “significat” de cada unitat de la sintaxi. Per una altra banda, concebre el signe lingüístic com a unitat de la lingüística comporta una incoherència, ja que tota unitat és (per definició) elemental, simple o indescomponible, com

expressen els diccionaris (3c). En canvi, “el signe lingüístic” seria una unitat composta de dos unitats, cosa impossible. Destaquem-ho:

3. El “signe lingüístic” és la suma de dos unitats de la tradició, la *paraula* (unitat de la semàntica) i el *fonema* o *so* (unitat de la fonologia)
  - a. Deficiència: no explicar quin seria el “significant” i el “significat” de cada unitat de la sintaxi (el nom, l’adjectiu, el verb...).
  - b. Incoherència: tota unitat és (per definició) elemental, simple o indescomponible (c). Per tant, si el signe lingüístic té significant i significat no pot ser una unitat.
  - c. “**unitat** f 1 1 Qualitat d’allò que és u, que constitueix un tot no divisible en parts (contraposat a *multiplicitat*). *La unitat del jo. La unitat del mot*”. (GDLC)

Realment, en la tradició europea hi ha una concepció simple i clara. De les sis parts de la lingüística, les tres bàsiques (la sintaxi, la semàntica i la fonologia) tenen una unitat pròpia (les categories en la sintaxi; la paraula en la semàntica; i el fonema en la fonologia). Les altres tres parts treballen amb unitats i conceptes de les parts bàsiques. Les parts secundàries són la morfologia (o flexió), la retòrica (o estudi del discurs) i la formació de paraules per derivació i per composició. En el cas de la flexió, els autors tradicionals indiquen que treballa amb les paraules de tres unitats de la sintaxi (nom, adjectiu i verb). La formació de paraules per derivació i per composició estudia la formació de paraules noves sobre la base de paraules de la mateixa llengua (a partir d’una paraula en la derivació, i a partir de més d’una en la composició). Pel que fa a la retòrica, explica la formació de discursos partint de paraules (unitat de la semàntica) i d’oracions (que són la construcció sintàctica màxima, és a dir, el sostre de la sintaxi).

Convé reprendre el tema de la separació de la concepció dels predecessors, que entén la morfologia o flexió com a una part secundària i reduïda, ja que conté sis conceptes supeditats a la sintaxi i a la semàntica

(§2). Certament, un manual d'ensenyament secundari no ha de dir si la teoria que exposa segueix la tradició o se n'aparta. Un llibre escolar s'ha de limitar a definir la terminologia que usa i ser coherent a fi que els alumnes puguin comprendre el llibre. La funció de constatar i justificar la separació dels predecessors correspon als manuals universitaris. Això no obstant, eixes obres no solen constatar que l'anomenat “signe lingüístic” és una separació molt forta de la lingüística històrica i, en conseqüència, no expliquen quina seria la deficiència que tenien els predecessors i de quina manera la teoria del “signe lingüístic” soluciona la hipotètica deficiència de la tradició europea.

En posaré un exemple. En un llibre voluminós (té 537 pàgines) dedicat al “conocimiento y lenguaje”, Pruñonosa i Serra (2005) dediquen un capítol llarg (60 pàgines) als fonaments de la teoria lingüística (es titula “Las formas del lenguaje”). Des del principi, parlen de la morfologia com a part de la lingüística que estudia el “morfema” (§5.1.3, “Niveles y unidades”, p. 159; el “morfema es la unidad mínima de anàlisis en la morfología”, p. 171). La concepció del fonema és la que hem dit: “Martinet (1960: §1.8) caracteriza el fonema como unidad mínima de la segunda articulación del lenguaje [...] carente de significación” (p. 162). No he vist que el treball que comentem constata que la concepció que exposa de la morfologia no és la lingüística històrica. Si els seus autors ho hagueren fet, s'haurien encarat a les obligacions teòriques corresponents (dir quina deficiència hi ha en la concepció històrica de la morfologia i mostrar de quina manera l'alternativa soluciona les hipotètiques limitacions dels autors que ens han precedit).

L'actitud dels manuals universitaris (no justificar per què han canviat la concepció de la morfologia, i ni tan sols constatar-ho) ajuda a entendre que els manuals de l'ensenyament secundari, després d'haver parlat cap al principi del manual de “l'articulació doble del llenguatge”, en una altra part del llibre exposen la concepció tradicional de la morfologia, la qual no solament és diferent, sinó també incompatible. Dos seccions més avant (§5), trobarem eixa actuació en Carbonell et al. (1998).

## 4. Introducció i ús dels conceptes morfològics sense definir-los

Mirem de quina manera el manual seleccionat tracta els conceptes de la morfologia o flexió. El quart tema del llibre (“L’oració”) estudia la sintaxi i la flexió. Ací, prescindirem de l’anàlisi de la teoria sintàctica exposada i ens limitarem al concepte *morfema* i les seues concrecions. En la descripció de l’oració (1a), apareixen dos conceptes de la flexió (*concordança, persona gramatical*, p. 92), sense cap caracterització i sense que el manual haja definit abans les nocions dites. Podríem pensar que eixa operació deu estar feta en alguna publicació dels cursos anteriors; però, si les analitzàrem, trobaríem que no definixen molts conceptes lingüístics bàsics (i els que caracteritzen recorren a propostes que els alumnes no saben com aplicar, com ara dir que el significat representaria conceptes, §3):

1. Tema 4. L’oració (*a-b*). Conceptes flexius usats sense definir-los (*b*)
  - a. “Ja deus recordar de cursos anteriors que l’estructura oracional descansa en dos pilars: d’una banda, el subjecte (*Aquella cuinera tan rossa*); de l’altra, el predicat (*guisava molt bé els carrancs de Dénia*). Si deixem a part certs casos excepcionals (com les oracions impersonals: *plou, pedrega...*), considerarem que les estructures oracionals es basen, en general en aquestes dues funcions bàsiques. Com que aquestes dues funcions són exercides, prototípicament, per un sintagma nominal (SN) i un sintagma verbal (SV), cohesionats per la **concordança** en persona i nombre, podem generalitzar dient que l’oració (O) respon a aquesta formulació: O = SN {subjecte} + SV {predicat}.” (Carbonell i altres 1998: 92)
    - i. Conceptes flexius usats sense haver-los definit prèviament: *concordança, persona, nombre*.



- b. Quan han descrit l'oració, posen este quadre:  
“Constituents de l'oració: sintagmes → paraules → morfemes” (p. 93). El manual no definix el concepte *paraula* i quines propietats el diferencien del *morfema*.

Per una altra banda, quan els autors han descrit l'oració (1a) posen diversos quadres, u dels quals conté la informació de (1b); no hi ha cap caracterització del concepte *paraula*, i tampoc amb quines propietats els alumnes poden diferenciar les paraules i els morfemes.

Mirem ara com tracta el manual els conceptes de la “morfologia”, que apareixen tres pàgines després d’haver usat en (1a) els conceptes *concordança*, *persona i nombre* (p. 95). Amb una definició buida del concepte *morfema* (“unitat significativa”), el manual el dividix en “morfemes lèxics” i “morfemes gramaticals” (p. 95; 2a). No exposa ni la propietat en què es basa la classificació ni les característiques de cada grup, de manera que els alumnes ni saben què són els morfemes, ni què són els morfemes lèxics i els morfemes gramaticals (2a). El llibre enumera els components dels morfemes gramaticals (“Gènere, nombre, persona, mode i temps”, 2a), però no els caracteritza. Els conceptes que esmenta són els que la tradició posa en la morfologia; però ara no corresponen a tota la morfologia, sinó només a la “morfologia gramatical”, concepte que ja sabem que no han definit ni caracteritzat:

2. Tractament dels conceptes de la morfologia (o flexió) de la tradició
  - a. “Ja deus recordar que hi ha diverses classes de paraules i de morfemes. Entre les classes de paraules, tenim el nom, el verb, l’adjectiu, (consulta el quadre 2). Pel que fa als morfemes, distingirem entre els **morfemes lèxics** (també denominats lexemes o arrels) i els **morfemes gramaticals** (que poden ser de gènere, nombre, persona, mode i temps). Així, en el SN *aquella cuinera tan grossa* de l’oració 1, tenim quatre classes de mots: un determinant (*aquella*), un nom (*cuinera*), un adverbi (*tan*) i un adjectiu (*rossa*). Tres

d'aquestes classes de paraules són variables: el determinant, el nom i l'adjectiu. I si ho són és perquè tenen flexió, és a dir demanen afegir al lexema morfemes de gènere i de nombre, que en fan variar la terminació: *aquell cuiner tan gros, aquells cuiners tan grossos, aquella cuinera tan grossa, aquelles cuineres tan grosses* (observa, d'altra banda, la invariabilitat de l'adverbi *tan*).” (Carbonell i altres 1998: 95)

Per una altra banda, el manual que estudiem usa el terme *flexió* (“si ho són és perquè tenen flexió”, 2a), però no definix tampoc què vol dir *flexió*. Un lector que conega les gramàtiques tradicionals veu que els tèmens *flexió* i *morfologia* haurien deixat d'expressar el mateix concepte, ja que fa la impressió que el terme *flexió* s'aplica a les mateixes nocions que els *morfemes gramaticals* (“classes de paraules [...] variables [...] perquè tenen flexió, [...] morfemes de gènere i de nombre”, 2a). Sense cap definició, dos tèmens sinònims (*flexió* i *morfologia*) esdevenen diferents (en concret, la flexió seria una part de la morfologia, anomenada la “morfologia gramatical”). Els lectors que no coneixen la lingüística europea però que tenen formació en la metodologia de la ciència s'adonen que no saben ni què és la morfologia ni què és la flexió.

Al costat de les indefinicions, trobem una pluralitat de tèmens: els *morfemes lèxics* (concepte que ja sabem que el manual no ha definit) també es diuen *lexemes* i *arrels*. Eixa actuació és positiva si, després d'informar de la varietat terminològica, argumentem quin terme és preferible i, a partir d'eixe moment, usem el terme seleccionat.

Convé notar que, al principi de les dos citacions anteriors (1a, 2a), el manual apel·la als llibres dels cursos anteriors (“Ja deus recordar...”, diu en els dos casos). Però, com ja hem observat, si eixamplàrem l'anàlisi a eixos manuals trobaríem probablement el mateix panorama que hem vist ací: d'una banda, els conceptes no s'introduïxen d'una manera ordenada i coherent; de l'altra, la major part dels conceptes de la flexió (i també de la sintaxi) es reduïxen a

terminologia, sense definicions coherents, comprensibles i aplicables a les dades lingüístiques (i, sovint, simplement sense definicions). Davant d'eixa situació, convé que ens preguntem si citar terminologia equival a definir i explicar. A més, l'actuació que comentem deu ser repressora per als alumnes, ja que probablement no recordaran res i es pensaran que no ho rememoren per culpa d'ells.

A totes les indefinicions descrites, hem d'afegir que el manual vol caracteritzar les categories sintàctiques amb uns conceptes que, a més de no haver definit, no són sintàctics, sinó flexius (2). Per a deduir si eixa actuació és coherent, hem de recordar de quina manera la lingüística històrica estructura les parts de la teoria lingüística. Tal com indica la terminologia *categories gramaticals* (concepte que expressa les unitats de la sintaxi: nom, adjectiu, etc.) i *accidents gramaticals* (expressió que representa les nocions de la flexió), la sintaxi és la primera part de la teoria lingüística, ja que *categoria* vol dir 'concepte fonamental'. Per tant, les unitats de la sintaxi són els conceptes més fonamentals de tota la gramàtica. En canvi, les nocions de la flexió són tan secundàries, que les podem qualificar com a "accidents" de la gramàtica. Eixa concepció comporta que les categories sintàctiques s'han de definir amb nocions sintàctiques, mai flexives (ni semàntiques, ni derivatives). En concret, definir les categories sintàctiques és explicar com funcionen. Ací en tenim un esquema:

3. Definir les categories gramaticals és explicar com funcionen (Oliva 2010)
  - a. Nom: fonament de l'oració. Amb els modificadors *restrictius* (o "determinatius") forma el subjecte, que indica l'entitat de què l'emissor vol parlar al receptor.
  - b. Per a unir un nom a un altre, necessitem una **categoria relacionant**, siga subordinant (*café amb llet, formatge de cabra*) o siga coordinant (*café i llet, café o llet*).
  - c. L'adjectiu es subordina als noms sense la intervenció de la categoria relacionant (*taula redona, moltes taules, tres taules*).

d. La predicació (que és la segona part d'una oració) diu què li passa al subjecte; el constituent bàsic de la predicació és el verb, que expressa els canvis i les permanències del subjecte.

Si ara tornem al manual, podrem avaluar bé la seua actuació. En primer lloc, capgira la jerarquia de la lingüística històrica: la part secundària (la flexió o morfologia) es torna el fonament; en canvi, la part bàsica (la sintaxi) esdevé secundària. Eixa operació es completa amb l'anomalia metodològica de voler definir conceptes sintàctics amb nocions flexives no definides prèviament. En (4a), hi han mostres de les definicions que resulten en eixe camí metodològic:

4. Morfologia o flexió: dels “accidents” (en la tradició) al fonament (en els manuals escolars actuals); la variació teòrica incorre en una anomalia metodològica (a); efecte (b)
  - a. Anomalia metodològica: amb uns conceptes morfològics indefinits, el manual pretén definir les categories sintàctiques. Definicions:
    - i. Nom: categoria que expressa gènere i nombre.
    - ii. Adjectiu: categoria que concorda en gènere i en nombre amb el nom.
    - iii. Verb: categoria que expressa el temps i concorda amb el subjecte en persona gramatical.
    - iv. Preposició: categoria sense morfologia (“invariable”).
  - b. Efecte final: aparentment, tot està definit (els conceptes de la flexió i els de la sintaxi); però, en realitat, no hi ha res definit (cap concepte de la flexió i cap de la sintaxi).

A un lector que no s'haja adonat que el manual no ha definit els conceptes de la flexió (2), li fa la impressió que totes les categories sintàctiques estan definides, per bé que ell no ha entès res. I és que,

aparentment, tot està definit; encara que, en realitat, no hi ha definit cap concepte (4b). Realment, no és fàcil arribar a un grau tan alt d'invertir el mètode de la ciència.

El canvi de jerarquia entre la sintaxi i la flexió també apareix en els diccionaris generals que s'ha separat dels tradicionals (DGLC, DCVB, §2). Ací en tenim dos exemples: “**flexió** Cadascuna de les possibilitats paradigmàtiques que té una forma gramatical per a indicar les seves diverses funcions en els sintagmes”; “**accident** Inflexió que sofreix un mot per a expressar les diverses categories gramaticals” (GDLC); “**flexió** Procediment morfològic amb què algunes llengües expressen les categories gramaticals”; “**accident** En gram., variació de forma que experimenta un mot per a expressar una categoria gramatical” (DIEC).

## 5. Dos concepcions diferents i incompatibles de la morfologia

Quan el manual ja ha citat tots els conceptes de la morfologia, la defineix. Eixa anomalia metodològica (no definir l'objecte d'estudi d'una disciplina al principi, sinó al final) fa sospitar que la definició contindrà alguna incoherència:

5. Definició de la morfologia: no al principi de la morfologia, sinó al final
  - a. “En l'anàlisi gramatical hem de combinar dos plans: el de la morfologia i el de la sintaxi. La morfologia (del grec *morphé* ‘forma’ + *logos* ‘tractat’) estudia la forma dels mots o paraules, que poden ser variables o invariables. Són variables els mots que admeten morfemes (de gènere, nombre, persona, mode i temps). Així, doncs, la categoria adjectiu és variable perquè admet morfemes de gènere, de nombre: *menut* / *menuda* / *menuts* / *menudes*. En canvi, l'adverbi (*bonament*) o la conjunció (*i*, *però*) són categories invariables. [...]

Val a dir que els fenòmens morfològics i sintàctics van lligats; és per això que se sol parlar de morfosintaxi. Així, la concordança entre dos elements es manifesta en la morfologia dels mots (en la seua flexió), però és conseqüència de les relacions sintàctiques que s'estableixen entre els elements.” (CARBONELL i altres 1998: 95)

En 5, apareix una concepció de la morfologia que és diferent de la del signe lingüístic. Ja hem comentat que, en (§4, 2a: “morfemes lèxics i morfemes gramaticals”), apareix la morfologia del morfema (és a dir, la “morfologia més la fonologia” contindria tota la teoria lingüística). En canvi, quan el nostre manual definix la morfologia com a estudi de la forma de les paraules (5) exposa la concepció de la tradició, com explícita la continuació (la variabilitat de les paraules depèn del “gènere, nombre, persona, mode i temps”, 5a). El manual que analitzem no veu que té dos idees diferents de la morfologia, exposades les dos en la mateixa pàgina (en la 95; en §4, 2, la “morfologia” es dividiria en “morfemes gramaticals” i “morfemes lèxics”, on els “morfemes gramaticals” són la morfologia de la tradició; en 5, la “morfologia” és allò que en §4, 2 és anomenat “morfemes gramaticals”). Com que les dos concepcions de la morfologia són diferents i excloents (i, per tant, incompatibles), haurem de deduir que, quan un autor exposa les dos, escriu purament de memòria, sense pensar en les implicacions de les paraules que diu.

## **6. La flexió nominal i la flexió verbal**

L'extensió de l'article no permet analitzar com solen actuar els manuals en l'estudi de la flexió en una llengua específica. Però podem sospitar que, si el fonament teòric és tan poc adequat, difícilment seran tractades les particularitats que una llengua concreta té en la flexió; i també serà difícil que el manual plantege els dubtes socials que hi han en la comunicació pública. I, en efecte, la previsió es

materialitza, com a mínim en el cas dels manuals valencians. Així, la flexió nominal no conté qüestions com aclarir com hem d'actuar quan els parlants no creen dos formes (una per a les dones i una per als hòmens). Quan això passa, és per la raó que expressem si parlem d'una dona o d'un home amb la concordança dels adjectius (com ara, dir *una poeta* comporta una dona). En eixe cas, ¿és preferible que els valencians escrigam com parlem (un exemple: dir *una estudiant*, contra la forma que algun manual recomana sense cap argumentació objectiva, *una estudianta*)? Correlativament, ¿què hem de fer quan els parlants han creat una forma femenina i una forma masculina, com ara en *doctora* i *doctor*? Pareix evident que hauríem de fer costat als parlants. Ara bé, ¿no hauríem d'actuar de la mateixa manera en la dualitat *el juriste* i *la jurista*, i més tenint en compte que eixa distinció existix des de l'Edat Mitjana i és una de les divergències en la flexió entre el valencià i el castellà?

Per una altra banda, la flexió nominal del valencià ha desplegat estructures prou diferents de les que té el castellà, en bona part perquè les dos llengües disposen d'una estructura sil·làbica diferent. Així, el valencià tradicional només usa la vocal de suport quan el nom o l'adjectiu s'acaba en una consonant fricativa o africada: *dos bes-os*, *uns peix-os*, *tres despatx-os*. En canvi, el caràcter molt vocàlic de la síl·laba del castellà fa que tot nom acabat en consonant faça aparéixer la vocal de suport: *camion-es*, *pared-es*, *mal-es*... En eixes terminacions consonàntiques (i en general, en els noms acabats en consonant oclusiva, nasal o lateral), el valencià no usa la vocal de suport: *camions*, *parets*, *mals*; i també *caps*, *recs*, *ulls*, *anys*, *forts*, *imposts*, *forns*, *frescs*, *arcs*, etc.

Si ara tornem als manuals, resulta que ni solen tractar els problemes socials ni expliquen les estructures flexives del valencià i com contrasten amb les estructures de les llengües de l'entorn. Els llibres de secundària no expliquen tampoc que hi han coincidències significatives entre la flexió nominal del valencià i la de l'anglès. Com ara, la vocal de suport apareix en anglès en les mateixes síl·labes que en valencià (*two fish-es*, *some boss-es*, *three match-es*). La causa de la coincidència està en la síl·laba de l'anglès, que és molt consonàntica.

En la flexió verbal, l'ensenyament secundari hauria de mostrar a través de quins mitjans els parlants han estructurat fortament les formes de la flexió. La finalitat és facilitar l'aprenentatge i l'ús de les dotzenes i dotzenes de formes de la flexió verbal. Un exemple: els tres temps bàsics s'expressen sense fonemes. El present recorre al radical llatí i els fonemes de la concordança amb el subjecte (*pens-e, pens-es, etc.*); el pretèrit perfet i el futur usen l'infinitiu i la concordança; la distinció és que el pretèrit perfet recorre a formes planes i el futur a formes agudes (*{pensàr-em / pensar-em}*). A més, en la primera flexió verbal (que conté cap al 85% dels verbs) no hi han separacions entre les formes vives i les formes considerades normatives.

L'escola també hauria d'explicar als alumnes valencians de quina manera estem creant un model en la segona flexió, la qual era en l'origen un cabàs de verbs irregulars. El model creat té molta força, ja que arriba actualment cap al 75% de les formes de la segona flexió. Així, de *jo bec* prové el present de subjuntiu (*que jo bega, que tu begues, etc.*); a partir de *jo bec*, també hem creat el pretèrit perfet (*jo beguí, tu begueres, etc.*); de *jo beguí*, deriva el pretèrit imperfecte de subjuntiu (*que jo beguera, que tu begueres, etc.*); la forma *jo bec* ha originat el participi (*begut*) i, en la major part del balear, el valencià i el català, també el gerundi (*beguent*). Per una altra banda, l'infinitiu, el futur i el potencial formen una altra correlació (*beure / beuré / beuria*), cosa que explica la regularització d'un bon grapat d'infinitius (*valdre, doldre, caldre, ser, tindre, vindre...*).

Fins ara, no he vist la realitat ací apuntada en cap manual. En canvi, no són escassos els llibres que no descriuen cap regla general i parlen ara i adés de "incorreccions". "influències del castellà", "errors", "falsos derivats". Eixa actuació ¿no potencia un prejudici que els alumnes han interioritzat com a conseqüència de la marginació social en què viu el valencià (la creença de parlar molt malament)? Davant d'un tal panorama, convé que ens preguntem si els manuals actuals informen i formen en el camp de la flexió; si fan augmentar la confiança i l'autoestima. Hauríem de tindre en compte que un objectiu fonamental de l'ensenyament d'un idioma marginat en la seua pròpia societat és mostrar estructures de la llengua viva per a combatre amb



mitjans objectius la desconfiança que els parlants senten cap a ells mateixos.

## 6. Conclusions

Hem vist que la concepció històrica de la morfologia o flexió és molt simple: en les llengües romàniques, només tracta quatre conceptes (gènere i nombre en el nom; temps i concordança en el verb; i concordança en l'adjectiu); en una visió universal, també els casos i la intensificació dels adjectius qualificatius. A més, hem descrit quina és la justificació d'agrupar eixes nocions (dos maneres diferents d'expressar-les, una més antiga i una més recent: *am-auimus* contra *hem estimat*; *fili-ae* con *de filla*; *fort-ior* contra *més fort*).

Eixa concepció de la flexió forma part d'una estructuració del conjunt de la teoria lingüística: la sintaxi i la semàntica són les parts fonamentals, mentres que els *accidents gramaticals* són una part secundària i reduïda; a més, les parts bàsiques de la lingüística (la sintaxi, la semàntica i la fonologia) tenen unitats pròpies, mentres que les parts secundàries (la flexió, la retòrica i la formació de paraules per derivació i per composició) treballen amb unitats i conceptes de les parts bàsiques (§2).

La concepció simple i coherent que acabem de presentar desapareix dels manuals actuals de l'ensenyament secundari (§3). Lògicament, si els llibres exposaren una teoria més simple i més eficaç no hi hauria res a dir. Però la situació que hem trobat és la contrària. De terminologia indefinida, n'hi ha molta; i la poca que hem trobat caracteritzada (el concepte *significat*) hem deduït que té un fonament no vàlid (§4, 1-2).

Si els manuals de l'ensenyament secundari contenen molta terminologia però no definicions comprensibles i aplicables, haurem de pensar que no transmeten idees sobre la flexió. I, sense idees, és fàcil incórrer en actuacions poc coherents, de les quals en destacarem dos. El fet de considerar la morfologia o flexió com a la primera part de la teoria lingüística i no definir els seus conceptes va unit a voler

definir les categories sintàctiques amb conceptes no definits (§4, 3-4). Mirant el manual superficialment, tot està definit; però, en realitat, tant els conceptes morfològics o flexius com els sintàctics estan sense definir.

La segona incoherència consisteix en exposar dos concepcions de la “morfologia”, les quals, a més de ser diferents, són incompatibles entre elles (la morfologia històrica –reduïda i secundària– i la morfologia del morfema –bàsica i enorme–, §5). Una anomalia d’eixe calibre fa pensar que els autors no són conscients de la contradicció que hi ha entre entendre la morfologia com a una part molt reduïda de la teoria lingüística i entendre-la com a una part macrogegant que ho inclouria tot excepte la fonologia. Per tant, fa la impressió que estem davant del fet d’escriure sense pensar en les implicacions de les paraules que articulem. El panorama descrit es completa amb l’absència de descriure quines estructures flexives caracteritzen el valencià i li donen personalitat davant de les llengües de l’entorn (§6). Més que potenciar l’autoestima i la seguretat dels alumnes, u pensa en la direcció contrària.

Adoptem ara el punt de vista dels lectors. ¿Què deu passar en la ment dels alumnes quan, en el mateix llibre, els exposen dos idees diferents de la teoria lingüística sense explicitar que són incompatibles? Una altra pregunta: oferir molta terminologia sobre els fonaments de la teoria lingüística aclarint-ne ben poca ¿contribuïx a desplegar la curiositat o capacitat crítica? ¿O anant per eixe camí afavorim l’efecte contrari?

Ens queda reflexionar sobre la responsabilitat de les anomalies descrites. Si les deficiències que hem trobat foren privatives del manual analitzat, el responsable seria el seu autor. Però, si miràvem molts manuals, trobaríem que les anomalies són comunes a la majoria. Davant d’eixe fet, hem de preguntar-nos si la responsabilitat profunda està en els autors o si està en el lloc on s’han format. Convindria mirar si els factors pertinents són els següents:

1. Anomalies metodològiques descrites: apareixen en la majoria de manuals. Origen probable

- a. Primer factor pertinent: l'escassa formació que les Facultats de Filologia i de Magisteri solen donar als futurs docents sobre els conceptes de la teoria lingüística que posteriorment hauran d'usar en les escoles i els instituts.
- b. Segon factor: les poques reflexions que les Facultats dites habitualment fan als alumnes sobre el grau de coherència que hi ha en la teoria lingüística que contenen els llibres actuals de l'ensenyament secundari.
- c. Tercer factor: la credibilitat donada als manuals "moderns" i la desconfiança propagada davant dels autors tradicionals (com ara Sanchis, 1950, Salvador, 1951 o Valor, 1977).

Algun alumne m'ha dit que el responsable de la situació actual seria la Generalitat. Certament, la Conselleria d'Educació és la responsable política. Però la responsabilitat intel·lectual (que és la més significativa en el cas que estudiem) diria que és la que hem insinuat (1). És versemblant creure que, en el tema de la teoria lingüística, els governants posen el temari que algú els dóna des de la universitat. Per tant, convé insistir: si els manuals de llengua de l'ensenyament secundari no són satisfactoris en la teoria lingüística i en l'explicació de les estructures de la llengua estudiada, és perquè la formació teòrica que els seus autors han rebut en la universitat no és satisfactòria.

## Referències Bibliogràfiques

Badia i Margarit, A. M. (1951). *Gramàtica històrica catalana*. València: Tres i Quatre, 1981.

Badia i Margarit, A. M. (1962). *Gramàtica catalana*. Madrid: Gredos.

Carbonell, A.; Cassanyes, M.; Costa, A.; Macià, J.; Muñoz, A. M.; Gallart, M. i J. Pellicer (1988). *1 Batxillerat. Llengua i literatura*. Alaquàs: Editorial Teide.

DCVB = Alcover, A.M. i F. B. Moll (1926-1968). *Diccionari Català-Valencià-Balear*. Palma de Mallorca: Ed. Moll, 10 vols.

DGLC = Fabra, P. (1932). *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Barcelona.

DIEC = Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona/Palma/València: Edicions 62, segona edició, 2007.

Fabra, P. (1912). *Gramàtica de la lengua catalana*. Barcelona: L'Avenç.

Fabra, P. (1918). *Gramàtica catalana*. Barcelona: Publicacions de l'Associació Protectora de Ensenyança Catalana. Reedició (amb el títol *Introducció a la gramàtica catalana*) de 1968, per R. Aramon i Serra, Barcelona: Ed. 62.

Fabra, P. (1956). *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide.

GDLC = *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.

López, Á. i B. Gallardo (eds.) (2005). *Conocimiento y lenguaje*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Marvà, J. (1932). *Curs superior de gramàtica catalana*. Nova edició, revisada i ampliada per Eduard Artells, Barcelona: Barcino, 1968.

Moll, F. de B. (1952). *Gramàtica històrica catalana*. Versió catalana de F. Fabregat, València, 1991.

Moll, F. de B. (1968). *Gramàtica Catalana referida especialment a les Illes Balears*. Palma: Ed. Moll.

Oliva, E. (2010). Els conceptes sintàctics en l'ensenyament mitjà: alternativa. En M. García et al. (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 525-532). València, Universitat de València.

Pruñonosa T., Serra Alegre, M. i E. Serra Alegre (2005). “Las formas del lenguaje”, En Á. López i B. Gallardo (eds.). *Conocimiento y lenguaje* (pp. 155-215). València: Publicacions de la Universitat de València.

Salvador, C. (1951). *Gramàtica valenciana*. València: Lo Rat Penat. 17<sup>a</sup> ed., València: Eliseu Climent editor, 1995.

Sanchis Guarner, M. (1950). *Gramàtica valenciana*. València: Torre. Reedició facsímil, Barcelona: Alta Fulla, 1993.

Saragossà, A. (2003). *Gramàtica valenciana raonada i popular. Els fonaments*. Gandia: CEIC Alfons el Vell. València: Tabarca Llibres, 2005.

Saragossà, A. (2010). Els conceptes sintàctics en l'ensenyament mitjà: estat de la qüestió. En M. García et al. (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 565-572). València: Universitat de València.

Valor, E. (1973). *Curso medio de gramática catalana referida especialmente al País Valenciano*. València: Editorial Gorg.

Valor, E. (1977). *Curs mitjà de gramàtica catalana referida especialment al País Valencià*. València: 3i4.



## *Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: alternativa*

### *The Basic Morphological Concepts in Secondary Education: Alternative*

**Sara Martínez Fraile**

Universitat de València  
samar3@alumni.uv.es

**Resum:** Este article complementa altre que analitza el tractament habitual de la morfologia en l'ensenyament secundari, d'A. Saragossà. Oferix una alternativa. La primera part té l'objectiu de superar les dificultats per a definir dos conceptes difícils (concordança, gènere). La concordança està presentada com a una repetició d'una informació que ja dóna el nucli sintàctic. Pel que fa al gènere, va unit a la pluralitat de conjugacions (4 en llatí) i declinacions (5 en llatí). Són classificacions en què ha desaparegut la causa de la creació. Per això el trio *pensà/entengué/preferí* no comporta tres valors diferents, i tampoc el duo *finestr-a/carrer* (femení/masculí). Per a entendre la dualitat *pense/he pensat* (o *walked/will walk*: «verb + temps» contra «temps + verb»), l'article reflexiona sobre les tres fases de formació de les llengües (1a.: noms només; 2a.: verbs i adjectius; 3a.: categoria relacionant, temps, intensificació de l'adjectiu) i per quin motiu arriba un moment que les llengües necessiten passar dels casos a les preposicions, de *pensí a vaig pensar* i de *longer* (anglès) a *més llarg*. La proposta feta permet entendre l'evolució de les llengües i explica per què n'hi han amb molta flexió, amb poca i sense, factor important per a recuperar la concepció universal de la teoria lingüística.

**Paraules clau:** ensenyament secundari, morfologia, concordança, gènere, declinacions, conjugacions, concepció universal de la teoria lingüística.

**Abstract:** This article complements the article that analyzes the habitual treatment of the morphology in the secondary school, by A. Saragossà. It offers an alternative. The first part has as objective overcoming difficulties for defining two difficult concepts (agreement, gender). Agreement is presented as repetition of information that the syntactic core has already given. Gender is joined to plurality of conjugations (4 in Latin) and declinations (5 in Latin). Both are classifications which the cause of creation has disappeared. For this reason, the trio *pensà/entengué/prefer* hasn't different values, and the duo *finestr-a/carrer* (feminine/masculine) neither. In order to deal the duality *pense/he pensat* (or *walked/will walk*: «verb + time» against «time + verb»), the article reflects on the three phases of languages formation (1<sup>st</sup>: nouns; 2<sup>nd</sup>: verbs and adjectives; 3<sup>rd</sup>: relational category, time, intensification of adjective) and why in a specific moment languages need to change from cases to prepositions, from *pensí* to *vaig pensar* and from *longer* to *més llarg*. The proposal made allows to deal the evolution of the languages and it explains why there are languages with a lot of inflection, little and other without it, important factor to recover the universal conception of the linguistic theory.

**Key words:** secondary school, morphology, agreement, gender, declinations, conjugations, universal conception of the linguistic theory.



# 1. Introducció

L'article "Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: tractaments habituals", que publica en aquest mateix volum Abelard Saragossà, mostra com actuen els manuals de l'ensenyament secundari davant l'ensenyança de la morfologia. El panorama que descriu justifica este article, que té com a finalitat presentar una proposta per a explicar les nocions fonamentals de la morfologia o flexió d'una manera simple i aplicable, i evitar així les anomalies metodològiques i pedagògiques que descriu Saragossà.

Partirem del principi que la definició de qualsevol concepte lingüístic ha de començar per explicar quin valor aporta a la comunicació lingüística. També, considerarem la concepció històrica de la morfologia, flexió o accidents gramaticals, limitada a sis nocions: gènere, nombre i cas en el nom; temps en el verb; concordança en l'adjectiu i en el verb; i comparació de l'adjectiu:

1. Exemples dels conceptes de la morfologia o flexió
  - a. gènere: *lle-ó/lleo-na*;
  - b. nombre: *germà/german-s, cadira/cadire-s*;
  - c. cas: *fili-ae* en llatí;
  - d. temps del verb: *pens-e, pens-ava, pens-í, pensar-é...*;
  - e. concordança de l'adjectiu en gènere i nombre: *eix-e xic bonic/ eix-a xic-a bonic-a / eix-os xic-s bonic- s/ eix-es xiqu-es boniqu-es*;
  - f. concordança del verb en persona gramatical: *jo pens-e, tu pens-es, ell pens-a...*
  - g. comparació de l'adjectiu: *long-er* en anglès, *fort-ior* en llatí.

Com constata Saragossà (2015: §2), eixes nocions expressades al final de la paraula poden canviar la seua posició i passar a expressar-se davant, cas en què gràficament separem els components:

2. Dos maneres d'expressar els conceptes de la morfologia o flexió
  - a. En la primera fase, al final del nom, de l'adjectiu i del verb: *filiae, fortior, amauimus*.
  - b. En la segona fase, davant del nom, de l'adjectiu i del verb; separació gràfica: *de filla, més fort, hem estimat*.
    - i. De *filiae* a *de filla*
    - ii. De *fort-ior* a *més fort*
    - iii. De *am-auimus* a *hem estimat*

La idea de la tradició europea és que la morfologia o flexió estudia un conjunt de conceptes que fan variar la forma de la paraula. Així, *cadira* i *cadires* són la mateixa paraula, i per això només una figura en els diccionaris. En canvi, *fangós* no és una modificació de la paraula *fang*; és una paraula derivada, diferent de la primitiva. En eixe cas, tant la paraula primitiva (*fang*) com la derivada (*fangós*) figuren en els diccionaris (Saragossà, 2005: 53).

3. La morfologia o flexió i les paraules derivades segons la lingüística històrica
  - a. La paraula amb flexió segueix sent la mateixa paraula.
    - i. De les quatre formes *lleó, lleona, lleons, leones*, només una figura en els diccionaris, *lleó*.
  - b. La paraula derivada és diferent de la primitiva.
    - i. Els diccionaris contenen tant la primitiva (*fang*) com la derivada (*fangós*).

La manera d'actuar descrita comporta que evitem tota la terminologia lligada a la morfologia del morfema, la majoria introduïda sense definir-la (Saragossà 2015: §4).

El camí que seguirem és el següent: en primer lloc, definirem els conceptes bàsics de l'objecte d'estudi de la morfologia; el gènere, el deixarem per al final (§2.5) perquè és el concepte més complicat dins de la morfologia, com espere que comprovem. En una altra secció (§3), tractarem les dos nocions que constitueixen el cor de la morfologia: la dualitat formes sintètiques (expressió al final del nom, l'adjectiu i el verb: *ferri, fortior, pensàrem*) i formes analítiques (expressió davant i separació gràfica: *de ferro, més fort, vàrem pensar*). Eixes dos nocions permeten explicar com és que l'objecte d'estudi de la morfologia pot ser molt gran en una llengua, molt reduït en una altra i inexistent en una tercera. Així, hi han llengües amb una quinzena de casos, n'hi han que en tenen uns pocs i n'hi han que no en tenen. D'eixa manera, donarem suport a la concepció universal de la teoria lingüística (que hauria de ser aplicable a totes les llengües).

## 2. Una proposta per a l'ensenyament mitjà

### 2.1. El nombre

Hi han noms comptables i noms no comptables. Són comptables els noms que fan referència a objectes que estan delimitats, de manera que percebem on comencen i on acaben (com ara *una paret*). A partir de la delimitació, podem separar en la realitat els objectes representats per un nom comptable (com ara *paret*) i podem dir si n'hi ha u només (*una paret*) o si n'hi han més d'un (*diverses parets*). Hem arribat a la unitat i la pluralitat. L'efecte és que els podem comptar (*una paret, dos parets, tres parets...*). Als noms comptables, podem aplicar el nombre, que expressa el plural (*paret + s = pluralitat de parets*). En els objectes que no estan delimitats, no és pertinent on comencen i on acaben, de manera que no els podem comptar, com ara *l'aigua, la farina o el formatge*.

Les gramàtiques no solen fonamentar la distinció entre noms comptables i noms no comptables (Badia i Margarit, 1962; Fabra, 1912. 1918. 1956; Marvà, 1932; Moll, 1968 Salvador; Salvador, 1951;

Sanchis Guarner, 1950; Valor, 1977). Una excepció és Saragossà (2005: 71).

Si a través del nom només ens referim a un objecte, el nom tindrà la forma bàsica, és a dir, estarà en singular; en canvi, si indiquem més d'un objecte, apareix el plural, que es forma com a regla general afegint una *s* al singular. L'origen d'eixe mitjà està en l'evolució dels casos llatins. Però eixe detall cau fora dels interessos dels alumnes dels instituts.

## 2.2. El temps

El temps apareix amb els verbs, de manera que és una de les nocions que fa variar la forma d'eixes paraules. En compte de parlar d'accions i estats, que les gramàtiques no solen definir (Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2006: §8.2, §8.5.1) i que un professor no sap explicar bé als alumnes, seguirem la proposta de Saragossà (2005: 34), que substituïx eixa dualitat per *canvis i permanències*. És una dualitat molt més simple i més aplicable, ja que les persones pensen que tota entitat només té dos possibilitats d'existència: canviar (*anar, créixer, morir...*) o no canviar (i, per tant, perdurar). Les permanències són escasses (*ser, estar, parèixer...*).

Per a saber si una entitat ha canviat o perdura, l'hem de comparar en dos moments de la seua existència. Per eixe motiu, les llengües humanes ajunten l'expressió del temps i l'expressió del verb. Quan diem que *La paret ha caigut*, és perquè hi ha hagut un canvi: abans estava dreta; ara està tombada. En l'oració dita (*La paret ha caigut*), la forma verbal *ha caigut* expressa dos conceptes: el contingut semàntic del verb *caure* (un canvi) i el temps que les gramàtiques anomenen pretèrit indefinit (el canvi s'ha produït en un moment anterior al temps en què l'emissor parla, sense que l'emissor sàpia en quin període del passat la paret ha caigut).

### 2.3. La concordança de l'adjectiu

La concordança és un altre concepte flexiu que fa variar la forma d'algunes paraules, concretament afecta l'adjectiu i el verb. ¿Per quin motiu les preposicions no concorden i l'adjectiu i el verb sí? La proposta que fa Saragossà (2005: 55) és que l'adjectiu i el verb són dos categories gramaticals que tenen un comportament sintàctic semblant: per a unir un nom a un altre nom, necessitem una categoria relacionant subordinant (*café amb llet*) o coordinant (*café i llet*); en canvi, no necessitem la categoria relacionant quan unim un adjectiu a un nucli nominal (*eix-es + taul-es + vell-es*) i un verb al subjecte (*jo + pens-e*).

¿En què consistix la concordança? ¿Com podem explicar eixa noció als alumnes? Saragossà (2005: 55) proposa que és una conseqüència de les relacions sintàctiques, en la qual un constituent nominal fa que característiques seues tornen a ser expressades pel constituent unit directament, siga l'adjectiu o siga el verb. Amb uns exemples ho comprovarem fàcilment. En *eix-os xic-s bonic-s*, el nucli nominal és un nom masculí en plural; i la terminació *s* de *bonics* torna a dir eixa mateixa informació: el nucli és un nom masculí en plural; igual passa en *eix-os*: la terminació *os* torna a dir la mateixa informació que expressa el nucli nominal (*xics*). Si ara diem *aquell-es finestr-es ampl-es*, el nom *finestres* informa al receptor que es tracta d'un nom femení i està en plural, informació que repetix la terminació *es* de *aquell-es* i de *ampl-es*.

Observem que la concordança no té un valor comunicatiu propi, contràriament al que hem vist parlant del nombre i del temps: la concordança torna a dir una informació del seu nucli. Això obliga a fer-nos esta pregunta: ¿quina és la seua utilitat en la comunicació? En els casos habituals (quan l'adjectiu està al costat del nucli nominal), la concordança no aporta informació útil al receptor. Només en el cas que el parlant elidixca el nucli nominal perquè ja ha aparegut en el discurs previ, la concordança de l'adjectiu pot ser útil. Ho podem comprovar en l'oració següent: *Vull un vestit i una jaqueta, el més car*

*que hi haja i la més bonica que trobes.* En l'exemple posat, la concordança de l'adjectiu *car* (masculí i singular) comporta que el seu nucli és *vestit*, i no *jaqueta*. En canvi, el femení singular de *bonic-a* ens permet deduir que el seu nucli nominal elidit és *jaqueta*.

El fet que quan parlem molt poques vegades la concordança de l'adjectiu siga útil explica que hi hagen llengües que no en tinguen, com ara l'anglès o el guaraní, llengua del Paraguai i de parts d'uns altres estats sud-americans.

## 2.4. La concordança del verb

Hem separat la concordança del verb perquè és més complicada. En l'adjectiu, sovint hi han formes que passen del nom a l'adjectiu. Així, hi ha la mateixa terminació (*es*) en *molt-es finestr-es ampl-es*. En canvi, la concordança del verb amb el subjecte no es veu perquè no hi han formes que passen del subjecte al verb. Ara, només passa el concepte, que és la persona gramatical (primera, segona i tercera del singular, i primera, segona i tercera del plural):<sup>1</sup> l'emissor, que és la primera persona; el receptor, que és la segona persona, i allò que les gramàtiques anomenen tercera persona, que en realitat és, com assenyala Satorre (2002: 352) de la mà de Benveniste (1972: 171), la no-persona perquè no inclou ni l'emissor ni el receptor. És qualsevol nom comú i qualsevol nom propi que no siga el de l'emissor ni el del receptor.

La primera persona del plural és l'emissor i qualsevol altra persona. La segona persona del plural és una pluralitat de receptors o el receptor i més persones sempre que no incloga l'emissor. Finalment, la tercera del plural és una pluralitat d'entitats que no

---

<sup>1</sup> Pensem que l'origen de l'expressió *persona gramatical* deu estar en el valor etimològic de la paraula *persona*: “màscara d'actor”, “personatge”, ja que els participants de l'acte de parla representen el paper d'emissor o receptor i gramaticalment són emmascarats amb l'expressió *persona gramatical*. De fet, com indica Saragossà (2005: 58), les terminacions que adopta el verb a través de la concordança són la disfressa que es posa cada verb en un temps.

incloga ni l'emissor ni el receptor o els receptors. En total,  $3 \times 2 = 6$  persones gramaticals.

Segons quin siga el subjecte (primera, segona o tercera persona del singular o del plural), el verb adopta una terminació específica o una altra. Un efecte de la concordança del verb amb el subjecte és l'existència de sis formes en cada temps (*jo pens-e, tu pens-es, ell pens-a, nosaltres pens-em, vosaltres pens-eu, ells pens-en*).

Convé insistir que, a diferència del que hem vist en la concordança de l'adjectiu, el verb no pren formes del subjecte, només pren el concepte *persona gramatical*; de manera que, hi ha la mateixa repetició conceptual: en *Jo pens-e*, la terminació *-e* ens dóna la mateixa informació que el pronom *jo* (emissor, primera persona del singular).

El verb també es diferencia de l'adjectiu en el fet que, quan parlem, moltes voltes no diem el subjecte perquè és el mateix que el de l'oració anterior o és un nom de l'oració prèvia. Comprovem-lo: *Ahir, els jugadors van parlar amb l'entrenador, que els va dir que estigueren preparats per al pròxim partit*. En l'exemple, la concordança de la forma verbal *va dir* informa que el subjecte no és el mateix subjecte de l'oració anterior (*els jugadors*), sinó el nom *entrenador*, que és una tercera persona en singular. En canvi, la forma verbal *estigueren* ens permet deduir que el subjecte ha deixat de ser *l'entrenador* i torna a ser el nom en plural *els jugadors*.

## 2.5. El gènere

Resta per explicar el gènere. ¿Quin valor aporta a la teoria lingüística el concepte anomenat *gènere gramatical* en les gramàtiques romàniques? Les gramàtiques de les llengües romàniques intenten explicar el gènere dient que representa el sexe (siga femení o siga masculí). Però eixa proposta incorre en una anomalia metodològica significativa. Una definició pot tindre alguna excepció (que cal intentar justificar), però no pot tindre moltes més excepcions que verificacions. És ben sabut que els noms que representen conceptes, els noms que indiquen objectes (que són milers i milers),

els noms que expressen plantes i la major part dels noms que es referixen a animals (insectes, rèptils, peixos, ocells, etc.) no indiquen ni un mascle ni una femella. Només en una part dels noms que expressen persones (*cosina* i *cosí*) i en algun nom aplicat a mamífers (*gata* i *gat*), el gènere gramatical té valor comunicatiu (informa si parlem d'una dona o d'un home, d'un animal femella o d'un animal mascle).

Per a solucionar eixa problemàtica, Saragossà (2005: 269-272) té en compte que el gènere està unit a dos factors: la pluralitat de conjugacions verbals i de declinacions que tenia el llatí, les quals (tant les conjugacions com les declinacions) no comunicaven res al receptor fa dos mil anys.

Partint de l'axioma que les llengües no creen formes inútils, podem considerar que en alguna època remota els parlants classificarien els verbs en quatre (o més) grups (anomenats *conjugacions*), potser per a facilitar l'aprenentatge i el domini dels verbs. Però al cap de segles o de mil·lennis, es decidiria que eixe factor havia deixat de ser important i, en conseqüència, el valor comunicatiu de cada grup verbal es perdria; ara bé, les formes es mantenen, de manera que tenim una pluralitat de formes sense valor comunicatiu. Així, les tres formes del valencià *pensà*, *entengué* i *preferí* (acabada cada una en una vocal diferent) expressen el mateix concepte: tercera persona del singular del pretèrit perfet.

El mateix procés hi ha hagut en els noms, cosa que és previsible. Si un poble classifica els verbs en diversos grups, és normal que faça igual en els noms: s'organitzen en grups anomenats *declinacions*.

Quan es realitzen els primers estudis gramaticals del llatí, probablement ja havien desaparegut els valors que representaria cada declinació i cada conjugació. Eixa desaparició també ajudaria a entendre que ordenaven les declinacions i les conjugacions per l'obertura de les vocals que les expressaven: la primera corresponia a la vocal *a* (el nom *mensa*, o el verb *amare*) i les darreres eren per a les vocals més tancades, la *i* i la *u* (com ara el nom *dies* / *diei* o el verb *audire*).



Davant d'unes formes que no expressaven cap concepte, els parlants reaccionen tendint a desfer-se de les formes inútils. Però una llengua no pot canviar de colp; el procés pot durar milers d'anys. En les flexions verbals, hem passat de quatre a tres, i en cada llengua romànica s'han produït moltes evolucions en cada flexió verbal. En el cas de les declinacions, l'evolució ha sigut més forta. De les cinc declinacions que tenia el llatí clàssic, en l'evolució cap a les llengües romàniques han anat reduint-se progressivament. Primer, els pocs noms de la quarta declinació (CORNU/CORNUS) passen a la segona; i els de la cinquena (RES, REI) van a parar a la tercera. El resultat és que el llatí tardà es reduïx a tres declinacions: la primera (ROSAM, *rosa*), la segona (FOCUM, *foc*) i la tercera (PONTEM, *pont*). Entre el llatí tardà i les llengües romàniques actuals, l'evolució bàsica ha sigut que els noms de la tercera declinació s'han repartit entre la primera i la segona (FONTEM: a la primera; PONTEM a la segona).

I bé, ¿què és el concepte que les gramàtiques romàniques anomenen *gènere gramatical* sinó la perduració de dos declinacions del llatí (la primera i la segona)? La primera declinació (que tenia com a marca la vocal *-a*) l'anomenem *gènere femení*; i el resultat de la segona declinació (que tenia en llatí la vocal *-o*) rep el nom de *gènere masculí*.

Lliguem caps. Si les declinacions llatines ja havien perdut el valor comunicatiu fa dos mil anys, pareix obvi que el resultat actual seguirà en la mateixa situació.

Ara bé, davant d'una dualitat amb milers i milers de formes inútils (els noms de les declinacions primera i segona del llatí), els parlants decidíem traure utilitat en una part dels noms, la qual és molt reduïda. En concret, es veu que el llatí tenia inicialment molt poques parelles en què una forma de la primera declinació indicava una dona (*dea, filia*) i la forma de la segona declinació representava un home (*deus, filius*). A partir d'eixa situació, les llengües romàniques han anat augmentant-les al llarg de la història.

Ara, ja podem entendre el fet que, en la immensa majoria de noms, l'expressió *gènere gramatical* no indica cap concepte; i només en una minoria indica el sexe.

### 3 ¿Per què la morfologia o flexió pot ser enorme, reduïda i fins i tot pot desaparèixer?

#### 3.1. Formes sintètiques i formes analítiques

Ens queda per tractar una qüestió important: per quin motiu la morfologia o flexió és una part de la teoria lingüística que varia molt, ja que hi han llengües que en tenen molta, llengües que en tenen poca i llengües que no en tenen, dites habitualment *llengües aïllants*. A més, l'evolució va regularment en la mateixa direcció: reduint progressivament la morfologia o flexió. L'explicació d'eixa qüestió ens aprofitarà per a comentar un concepte de la flexió que existia en llatí i ha desaparegut en les llengües romàniques, el cas.

Des d'una concepció universal de les llengües, el caràcter variable de la morfologia és un problema greu. Per a intentar resoldre'l, ens preguntem per quin motiu en una mateixa llengua hi han les dualitats presentades al principi: al costat de *tu pensaves*, tenim *tu havies pensat*. En *tu pens-av-es*, trobem l'orde «verb + temps i concordança»; en *tu havi-es pensat* hi ha l'orde contrari, «temps i concordança + verb». A més, en un cas aglutinem gràficament els components (*pensaves*), i en l'altre, els separem (*haves pensat*). La proposta habitual consisteix en afirmar que en la flexió verbal hi han «formes simples i formes compostes»; però hi han els mateixos conceptes (verb, temps i concordança), de manera que les dos construccions són igual de simples (o igual de compostes).

Fora de les llengües romàniques, també hi ha la mateixa dualitat, com ara el pretèrit perfet de l'anglès (*you wanted*) contra el futur (*you will want*). En el cas del valencià, la dualitat que estudiem apareix en un temps, el pretèrit perfet. Així, al costat de *Torní ahir* hi ha *Vaig tornar ahir*.

Sempre es dona el cas que les formes aglutinades (*pensaves*, *wanted*, *torní*) són més antigues que aquelles en què separem els components i els conceptes de la flexió van davant del verb (*havia pensat*, *will want*, *vaig tornar*).

Fixant-se en la cronologia, Saragossà ha mirat cap a l'origen de les llengües per a intentar aclarir l'enigma. Encara que no tenim dades empíriques sobre el procés de creació de llengües, podem fer argumentacions simples i versemblants. Seguint el principi pedagògic i alhora científic que les persones anem de les coses simples i elementals a les complicades, podem deduir que primer parlariem dient noms només. Un exemple real que aporta Saragossà és el següent: el metge posa a la seua filla una injecció per sorpresa, esclata a plorar i diu a son pare la primera oració amb més d'un nom: ¡*Home pupa cul!*, és a dir, *el metge m'ha fet pupa en el cul*. Posteriorment, vindrien els verbs (sense el temps): *Xiquet menjar = el xic vol menjar*; també, crearíem algun adjectiu quantitatiu i qualificatiu: ¡*Molts cavalls!* = *Veig molts cavalls*, ¡*Bou gran!* = *Veig un bou molt gran*.

Molt posteriorment, les persones intentaríem expressar el temps i les relacions locatives entre els objectes (*dins, fora, prop, lluny, davant, darrere, dalt, baix*, etc.). ¿De quina manera podíem expressar eixes nocions? Saragossà apel·la a un altre principi cognitiu: les persones creem a partir de les coses que ja hem creat. En el cas del verb, començarien a aparèixer les formes de la flexió verbal: *pens-ava, pens-arem*, etc. Per a explicar la unió entre el temps i el verb, podem recordar unes paraules ja dites (§2.2): si volem saber si una entitat ha canviat o perdura (que és el valor bàsic dels verbs), hem de comparar eixa entitat en dos moments de la seua existència, i deduir si ha canviat o si no ha canviat.

En les relacions locatives, actuaríem de la mateixa manera. Com que eixos conceptes s'apliquen al nom, modificariem el final dels noms per a expressar-los. Com és sabut, eixa manera d'actuar fa que sorgisquen els *casos*. Com ja hem notat, la dualitat *filiae* i *de filla* és exactament com *pens-àrem* i *vàrem pensar*. En les formes més antigues, modifiquem el final del verb (*pens-àrem*) i el final del nom (*fili-ae*). En les formes modernes, l'expressió del temps i de les relacions locatives entre els noms apareix davant del verb (*vàrem pensar*) i davant del nom (*de la filla*).

Quant als adjectius, la forma comparativa de l'adjectiu llatí *fort-em* era *fortior-em*. En canvi, en les llengües romàniques és *més fort*.

Saragossà anomena a les formes més antigues, *sintètiques* (*filiae, pensàrem*), nom vinculat a l'aglutinació gràfica i a la dificultat que hi ha a voltes per a trobar l'expressió de cada concepte. A les formes més modernes, els podem dir *analítiques* (*de la filla, vàrem pensar*), ja que separem els components i sabem quina forma és l'expressió de cada noció. Amb eixos dos conceptes (*formes sintètiques* i *formes analítiques*), podem definir dos manifestacions de la categoria sintàctica relacionant, els casos i les preposicions. Els casos són la manera sintètica de manifestar-se la categoria relacionant (*filiae*); les preposicions són la manera analítica d'expressar la categoria relacionant (*de filla*).

El panorama descrit obliga a fer-nos esta pregunta: ¿per quin motiu els pobles arriba un moment que comencen a crear les formes analítiques i, correlativament, van suprimint formes sintètiques? Hem vist que podem explicar d'una manera prou simple com deguérem crear les formes inicials, les sintètiques. Mirem ara si podem fer claror sobre la creació de formes analítiques.

### 3.2. Causa de la creació de les formes analítiques

Saragossà nota que l'expressió dels casos és fàcil quan n'hi han pocs. Inicialment, les relacions locatives serien interioritat, adjacència i exterioritat. Però les llengües anirien creant més i més valors locatius. És fàcil que un idioma cree una vintena de relacions locatives. Per tant, a mesura que una llengua tindria més i més casos, cada volta seria més difícil expressar eixes nocions modificant el final del nom.

En els verbs, és encara més clar. Una llengua que haja creat huit temps<sup>2</sup> i que tinga sis formes en cada temps (una per persona gramatical), necessita 48 formes ( $8 \times 6 = 48$ ), cosa que significa fer 48

---

<sup>2</sup> Quatre simples (present, pretèrit, futur i potencial) i quatre anteriors (*he pensat, havia pensat, hauré pensat, hauria pensat*)

modificacions al final d'un verb. Com podem comprovar, a mesura que les llengües anirien desenvolupant-se cada volta seria més difícil expressar els conceptes nous modificant el final dels noms i el final dels verbs.

Per a explicar a quina opció vàrem recórrer fa milers d'anys, hem d'assenyalar que el segon component de les construccions sintètiques té un cos fonètic curt: sovint, un fonema, dos fonemes, tres... Així, el genitiu llatí només en tenia u (*fili-a-e*; la *a* indicava que era un nom de la primera declinació). A més, els parlants no són conscients del valor que té el segon component de les formes sintètiques. Si li preguntem a un valencià què vol dir *areu*, dirà que per a ell no vol dir res. En canvi, si li preguntem què significa *vàreu* probablement ens dirà que *vàreu* aprofita per a parlar del passat: *Vosaltres vareu fer ahir això*. Semblantment, si poguérem preguntar a un llatí què vol dir qualsevol terminació casual, no entendria res. En canvi, qualsevol valencià sap què vol dir la preposició *per* (tres fonemes), o *dins* (quatre fonemes). Igual passa en anglès. Si preguntem a un anglòfon què vol dir *ə*, no entendrà res. No cal dir que *ə* és el so que apareix després de *long* en *longer*. En canvi, un anglòfon probablement sí que entendrà què vol dir *mo*: (*more*), la forma analítica d'expressar la comparació.

Eixes observacions permeten fer esta proposta: quan l'expressió dels casos i dels temps anava complicant-se cada volta més, els parlants decidixen que la creació de més casos i de més temps tindrà una forma amb dos característiques noves; en primer lloc, serà independent de la forma dels noms i dels verbs; i en segon lloc, tindrà més cos fonètic com a regla general. Hem arribat a les formes analítiques. Saragossà apunta que el canvi d'orde que presenten respecte a les formes sintètiques està lligat a fets sintàctics, cosa que se n'ix de l'objecte d'estudi d'este treball.

Hem de notar que les formes analítiques simplifiquen les llengües. Adés, hem dit que una llengua que tinga huit temps necessitarà 48 formes sintètiques (sis per cada temps). En canvi, quan una llengua arriba al final de l'evolució en necessita molt més poques.

En concret, en necessitarà una per al verb, huit per als temps i sis per a la concordança. En total, 15 formes. Hem passat de 48 formes a 15.

En el punt en què ens trobem, podem explicar d'una manera clarament objectiva per quin motiu la flexió verbal de l'anglès (que és predominantment analítica) és més simple que la flexió verbal de les llengües romàniques, en les quals hi han tantes formes sintètiques com analítiques. En l'apartat següent, comentarem que en la flexió del nom habitualment també hi ha simplificació quan els parlants canvien formes sintètiques per formes analítiques.

### 3.3. Formes sintètiques, declinacions i conjugacions

Resumim per a seguir avançant. El recorregut que hem fet ens ha possibilitat realitzar una proposta sobre quines serien les quatre fases que hi haurien en la creació de les llengües:

4. Quatre fases en la creació i desplegament de les llengües
  - a. Al principi, les oracions només tindrien noms (un nom, dos noms, tres noms...; oració real: *Home pupa cul*).
  - b. Al costat dels noms, apareixerien verbs i algun adjectiu (qualificatiu i, sobretot, quantitatiu).
  - c. Creació dels casos, dels temps verbals sintètics i de la intensificació sintètica de l'adjectiu.
  - d. Per quin motiu el creiximent del procés anterior (c) acaba sent impracticable.
    - i. Efecte: aparició de les preposicions i de les formes verbals analítiques.

Per a entendre millor la creació de les formes analítiques (4d.i), Saragossà nota que les formes sintètiques van unides a les declinacions i a les conjugacions en les llengües que en tenen. Ja sabem que eixos dos conceptes impliquen classificacions antigues dels noms i dels verbs, que els parlants tendixen a reduir progressivament quan ha desaparegut el valor de la classificació. I bé, si unim les declinacions i les conjugacions a les formes sintètiques comprendrem quanta complexitat innecessària impliquen.

En els casos, allà on les llengües romàniques tenen la preposició *de* (una forma només) el llatí tenia cinc formes diferents per al cas genitiu, una per a cada declinació. En la flexió verbal, una llengua que diferencie sistemàticament les conjugacions, si té huit temps i tres conjugacions, no necessitarà 48 formes. En tindrà  $48 \times 3 = 144$  formes, contra les 15 que necessita una llengua analítica que tinga una conjugació només:

5. Formes i conceptes. Exemple: llengua amb 8 temps i 3 conjugacions
  - a. Expressió sintètica:  $8 \times 6$  persones gram. = 48 formes  $\times$  3 conj. = 144 formes
  - b. Expressió analítica: 1 verb + 8 temps + 6 pronom per a la conc. = 15 formes

Realment, és ben comprensible que les llengües procuren canviar sempre que poden formes sintètiques per formes analítiques, ja que en una part de les llengües hi ha una simplificació espectacular (sobretot si tenen una pluralitat de declinacions i de conjugacions).

### **3.4. Reducció de la morfologia o flexió, fins a la desaparició**

Ara, ja podem entendre per què la morfologia o flexió varia en les llengües. També, per quina raó tendix a anar reduint-se i per quin motiu hi han llengües sense flexió o morfologia.

Per a comprendre eixa problemàtica (que és tan important per a arribar a una visió universal de la teoria lingüística), preguntarem si algun lingüista posa les preposicions en l'objecte d'estudi de la morfologia o flexió. Ja sabem que la resposta és negativa. En canvi, si ara preguntem si els casos són propis de la flexió, trobarem que tots els lingüistes diuen que sí que hi pertanyen. Ara bé, darrere dels casos i de les preposicions hi ha la mateixa categoria sintàctica: aquella que permet unir un nom a un altre.

La incertitud que tenim davant és fàcil d'aclarir: d'una manera rigorosa, només pertanyen a l'objecte d'estudi de la morfologia o flexió les formes sintètiques (els casos), però no les analítiques (les preposicions). Si a això afegim que les llengües van canviant progressivament formes sintètiques per formes analítiques, convindrem que és del tot coherent que hi hagen llengües amb molta flexió (com ara el llatí clàssic), llengües amb poca flexió (com ara l'anglès actual) i llengües sense flexió (com ara el xinès).

Però la naturalesa de les llengües és la mateixa en totes (el xinès, l'anglès i el llatí). Només canvia la manera d'expressar els conceptes. Probablement, el problema és haver pensat que una paraula seria "allò" que apareix entre dos buits gràfics, de manera que en les formes sintètiques (*filiae, fortior, amauiumus*) hi hauria una paraula, mentres que en les formes analítiques n'hi haurien dos (*de filla, més fort, hem estimat*). Però en els dos casos hi han les mateixes paraules (sempre dos). Com recorda Saragossà (2014: §3), els diccionaris indiquen que les propietats definitòries de les paraules són dos: pertànyer a una categoria sintàctica i tindre un contingut semàntic.

Convé notar que la morfologia o flexió no estudia el valor comunicatiu d'una part dels conceptes lingüístics d'una llengua, a diferència del que fan les altres parts de la teoria lingüística, sinó només la manera com els expressem (sempre al final del nom, de l'adjectiu i del verb, i predominantment amb pocs fonemes i amb poca consciència dels parlants).

Els lectors d'este treball sentiran inquietud, cosa comprensible, ja que ací no hem tractat quins processos es produïxen des del moment que les llengües casuals comencen a crear "preposicions". En les seues classes, Saragossà explica que les llengües no poden canviar de colp. En conseqüència, quan una llengua comença a crear preposicions i n'aplica una, també recorre a un cas. Això comporta que, per a subordinar un nom, els parlants recorren a dos senyals, un cas i una preposició, com ara el llatí *ad pontem* (preposició *ad* i cas acusatiu). En eixe estadi, hi ha una complicació innecessària. Per a arribar a l'estadi amb només preposicions, els casos van reduint-se i adquirint un valor més general. Com ara, l'acusatiu llatí implicava acostament



(*uadere in carcerem*), mentres que l'ablatiu indicava separació (*exire ab carcere*).

Per a entendre les llengües, hem de focalitzar o bé l'estadi en què només hi han casos, o bé l'estadi en què només hi han preposicions. Si volem entendre el concepte *cas* focalitzant un estadi lingüístic que també té preposicions (com ara el llatí clàssic), fracassarem.

6. Llengües que es troben en una evolució: per a entendre-les, hem de focalitzar el punt inicial o el final. Aplicació a la categoria sintàctica relacionant
  - a. Punt inicial: només casos
  - b. Punt final: només preposicions

És probable que el fet de no tindre en compte eixa observació haja provocat que les definicions habituals del concepte *cas* siguin poc clares.

### **3.5. Gramàtiques amb formes sintètiques i formes analítiques**

Quan una llengua té formes sintètiques i formes analítiques en la flexió del nom, del verb o de l'adjectiu, és comprensible que les seues gramàtiques les agrupen. Seria molt poc pedagògic que una gramàtica d'una llengua romànica estudiara les formes verbals sintètiques (*pensem*) en un lloc i les analítiques (*hem pensat*) en un altre. Però, naturalment, sí que han d'informar als lectors com de diferents són *pensem* i *hem pensat* (orde diferent dels conceptes i aglutinació o separació gràfica). I ho han de fer amb els conceptes dits (orde i grafia), no amb expressions sense sentit (*formes simples* i *formes compostes*).

## 4. Conclusions

El tractament de la morfologia en els manuals de secundària justifica este treball, que beu directament de les lliçons del professor i lingüista Abelard Saragossà, així com de la seua gramàtica. Amb esta proposta, hem intentat mostrar la possibilitat de tractar eixa part de la teoria lingüística d'una forma útil i aplicable.

Com que el llenguatge és un mitjà de comunicació creat per les persones, hem partit del principi que l'estudi de qualsevol concepte lingüístic ha d'explicar quin valor aporta a la comunicació lingüística. També, hem considerat la concepció històrica de la morfologia, flexió o accidents gramaticals. La proposta a què hem arribat permet prescindir de tota la terminologia lligada a la morfologia del morfema, la majoria introduïda sense definir-la (Saragossà 2015: §4).

El camí que hem traçat és el següent: en primer lloc, hem definit els conceptes bàsics de l'objecte d'estudi de la morfologia (§2), deixant el gènere per al final (§2.5) perquè és el concepte més complicat dins de la morfologia. A continuació, en una altra secció (§3), hem intentat aclarir una característica molt inquietant de la morfologia o flexió: el fet que varia molt, ja que hi han llengües que en tenen molta, llengües que en tenen poca i llengües que no en tenen.

També, hem intentat explicar el motiu pel qual l'evolució tendix a reduir progressivament esta part de la teoria lingüística. Per a abordar eixe tema, hem estudiat les dos nocions que constitueixen el nervi central de la morfologia: la dualitat formes sintètiques (expressió al final del nom, el verb i l'adjectiu: *ferri*, *pensàrem*, *fortior*) i formes analítiques (expressió davant i separació gràfica: *de ferro*, *vàrem pensar*, *més fort*). El tractament de la qüestió ens ha aprofitat per a comentar un concepte de la flexió que existia en llatí i ha desaparegut en les llengües romàniques, el cas. Realment, el camí seguit dona suport a la concepció universal de les llengües.

Hem assenyalat que, per raons didàctiques, si una llengua té formes sintètiques i formes analítiques (com passa en les llengües romàniques i en les germàniques) és convenient que les gramàtiques

les agrupen en la flexió. Però, han d'informar als lectors sobre les diferències (l'orde dels conceptes i l'aglutinació o separació gràfica, *pensem i hem pensat*). En canvi, és preferible evitar *formes simples i formes compostes*.

Tenint en compte que és positiu que les investigacions acaben plantejant nous temes d'estudi, observarem que és necessari seguir mirant si les teories lingüístiques en què ens basem els docents són objectives i coherents. La reflexió crítica sobre eixe tema és fonamental. Per una altra banda, hem de centrar la nostra mirada en el procés anomenat *transposició didàctica*<sup>3</sup>, en la manera de treballar *l'objecte d'ensenyament* ( la morfologia) i en com comprenen i assimilen els alumnes les nocions ensenyades en classe.

Este treball i "Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: tractaments habituals", de Saragossà (2015), han tractat la primera qüestió: la teoria lingüística en què es basa l'ensenyament de la morfologia en secundària. Hem deduït que és poc coherent, i per això hem proposat una alternativa, que té com a marc la concepció de la tradició europea. Per a seguir avançant, a banda de reflexionar sobre quins continguts són necessaris (o més adequats) en l'ensenyament secundari i de quina manera els hem d'ensenyar (temes sobre els quals reflexionen didactes de la llengua), seria interessant ocupar-nos d'una qüestió menys estudiada: a través d'una investigació d'aula, deduir quines nocions de la morfologia o flexió han assimilat els alumnes, quines idees s'han format, com les han construïdes i si eixes idees són adequades per a comprendre la comunicació lingüística.

---

<sup>3</sup> Com assenyalen Camps *et. al* (2005: 104), i com també podem llegir en Bronckart i Plazaola (2000), es tracta d'un concepte proposat per Verret (1975), que més tard reprén Chevallard i el situa al centre de la problemàtica didàctica. Seguint la formulació de Chevallard (1985, 1991), el procés consistix en seleccionar entre els continguts que les teories científiques elaboren, els que es consideren aptes i necessaris per a l'ensenyament; a més, els continguts s'han de presentar als alumnes de manera que els puguem entendre i assimilar.

## Referències Bibliogràfiques

Acadèmia Valenciana de la Llengua (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Badia i Margarit, A. (1962). *Gramàtica catalana*. Madrid: Gredos.

Benveniste, É. (1972). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Bronckart, J. i I. Plazaola (2000). La transposició didàctica. Història i perspectives d'una problemàtica fundacional. En A. Camps i M. Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 39-63). Barcelona: Graó.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. i T. Ribas (2005). La construcció dels continguts gramaticals escolars. En *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (pp. 101-127). Barcelona: Graó.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage. Reedició augmentada el 1991.

Fabra, P. (1912). *Gramática de la lengua catalana*. Barcelona: L'Avenç.

Fabra, P. (1919). *Gramàtica catalana*. Barcelona: Publicacions de l'Associació Protectora de Ensenyança Catalana. Reedició (amb el títol *Introducció a la gramàtica catalana*) de 1968, per R. Aramon i Serra, Barcelona: Ed. 62.

Fabra, P. (1956). *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide, 1956.

Marvà, J. (1932). *Curs superior de gramàtica catalana*. Nova edició, revisada i ampliada per Eduard Artells, 1968. Barcelona: Barcino.

Moll, F. (1968). *Gramàtica Catalana referida especialment a les Illes Balears*. Palma: Ed. Moll.

Saragossà, A. (2005). *Gramàtica valenciana raonada i popular*. València: Tabarca Llibres.

Saragossà, A. (2015). Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: tractaments habituals, *Tejuelo*.

Salvador, C. (1951). *Gramàtica valenciana*. València: Lo Rat Penat. Eliseu Climent editor, 1995.

Sanchis Guarner, M. (1950). *Gramàtica valenciana*. València: Torre.

Satorre, J. (2002). Revisión del sistema pronominal espanyol. *RFE*, 82 (3/4), 345-380.

Valor, E. (1997). *Curs mitjà de gramàtica catalana referida especialment al País Valencià*. València: 3i4.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. 2 volums. Paris: Honoré Champion.



## ***Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las “construcciones suspendidas”***

### ***Didactic proposals for studying conversational syntax in high school education: “suspended structures”***

**Montserrat Pérez Giménez**

Universitat de València – GIEL – Val.Es.Co.

montserrat.perez@uv.es

**Resumen:** En el discurso oral, especialmente en el coloquial, es frecuente hallar un tipo de enunciados que no cabe equiparar con la unidad convencional *oración*: son las denominadas *construcciones suspendidas*. Constituyen una suerte de construcción que las gramáticas al uso conciben incompleta, aunque, según puede comprobarse, son completas merced a la estrategia comunicativa que se infiere en ellas. Nos referimos a construcciones como: *Esa noche hacía un frío...* Así, en este trabajo nos proponemos llevar al aula de Bachillerato el discurso oral en su modalidad más genuina, la conversación coloquial, a partir del estudio y análisis de las *construcciones suspendidas*, con el fin de que los alumnos reconozcan su peculiar realización prosódica y, adviertan, además, la estrategia pragmática implicada en su producción.

**Palabras clave:** construcción suspendida, estrategia pragmática, atenuación, intensificación, Bachillerato.

**Abstract:** In oral discourse, especially in the colloquial, it is common to find a type of statements that cannot be equated with the conventional unity *sentence*: they are the so-called *suspended constructions*. They constitute a kind of construction that grammars conceive incomplete, although, as it can be seen, they are complete thanks to the communication strategy that is inferred in them. We refer to constructs such as: *That night was so cold...* Thus, in this work we aim to bring to the classroom oral discourse in its most genuine form, colloquial conversation, based on the study and analysis of *suspended constructions*, so that students recognize their peculiar prosodic realization, and also to warn, pragmatic strategy involved in its production.

**Key words:** suspended construction, pragmatic strategy, intensification, attenuation, high school education.



# 1. Introducción

El enfoque comunicativo imperante en la didáctica de lenguas, tanto de L1 como de L2, requiere conectar los usos lingüísticos con la situación comunicativa en la que se producen, con los interlocutores, con su intención comunicativa, etc. Todo ello implica, entre otras cosas, la necesidad de emplear materiales lingüísticos reales, pues solo así se pueden analizar las producciones efectivas que realizan los hablantes, sometidos a las circunstancias que las diversas situaciones comunicativas les imponen (Abascal, 1994, 1995; Cortés y Muñío, 2008). Así, pensamos que para desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos resulta imprescindible, entre otras cosas, trabajar con materiales reales y adoptar una actitud que promueva el planteamiento de actividades que impliquen establecer un contacto directo con los interlocutores y las situaciones reales de uso en las que se ven inmersos. Se trata, en definitiva, de abrir los límites de la clase, hasta hace poco fijados en la descripción lingüística y la adecuación a la norma, para propiciar un clima en el que llevemos a las aulas los contextos propios de la vida cotidiana, donde puedan combinarse desde los usos de mayor formalidad a los usos coloquiales (cfr. Pérez Giménez, 2014).

De esta manera, se entenderá que el objetivo de este artículo sea mostrar el aprovechamiento didáctico que puede hacerse en la clase de Bachillerato sobre los análisis realizados en torno a las *construcciones suspendidas* (del tipo: *esa noche hacía un frío...*) que hemos podido extraer del corpus oral coloquial del español de Briz y el Grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) (2002) y recientemente publicado por Cabedo y Pons (eds.) (2013)<sup>1</sup> (en el

---

<sup>1</sup> Corpus publicado en dos volúmenes en formato papel (Briz, 1995 y Briz y grupo Val.Es.Co., 2002) que supone un total de 341 horas de grabación de las que han sido

apartado 6 de este artículo puede consultarse el sistema de transcripción manejado por el grupo Val.Es.Co. en su corpus). En efecto, en el discurso oral coloquial es frecuente hallar un tipo de enunciados que no cabe equiparar con la unidad convencional *oración*. Nos referimos a las denominadas *construcciones incompletas* (Herrero, 1996; Briz *et al.*, 2003; Hidalgo y Pérez Giménez, 2004; Pérez Giménez, 2003, 2011), entre las cuales se encuentran las *construcciones suspendidas*, objeto de análisis en este trabajo por un doble motivo: por un lado, no suelen aparecer en las gramáticas al uso ni del español como L1 ni como L2; por el otro, consideramos que es preciso ahondar en su estudio, ya que, con frecuencia, son intencionales, pues siguen un propósito comunicativo (estrategia pragmática de atenuación o de intensificación).

Por lo demás, escogemos la etapa de Bachillerato por ser aquella en la que los alumnos necesitan incrementar sus habilidades lingüísticas expresivas y comprensivas tanto orales como escritas, pues al término de su formación académica han de incorporarse a la vida laboral y social como ciudadanos competentes comunicativamente y/o van a cursar estudios superiores. Dichos alumnos han de desarrollar, por tanto, capacidades que les permitan expresarse con adecuación, coherencia, cohesión y corrección en cada situación comunicativa (cfr. LOE, 2006).

---

transliteradas más de treinta conversaciones. A este corpus hemos de añadir la reciente incorporación de nuevos materiales, el denominado *Corpus Val.Es.Co. 2.0* (en Cabedo y Pons, 2013), publicado electrónicamente en la web del grupo: <http://www.valesco.es>, constituido por cuarenta y seis conversaciones más secuenciadas en diferentes unidades de análisis: intervenciones, grupos entonativos y palabras. Por lo demás, pensamos que el corpus Val.Es.Co. puede resultar de gran interés para profundizar en el estudio de la lengua española en su vertiente coloquial, pues ha sido obtenido mediante grabaciones ordinarias y, sobre todo, secretas, y almacenado en soporte analógico y digital. Las grabaciones se han realizado preferentemente en entornos familiares para los participantes. El número mínimo de interlocutores por cada grabación es de dos, un número necesario para hablar de conversación, y un máximo, de cuatro.

Antes de formular propuestas didácticas sobre las construcciones suspendidas resulta conveniente estudiarlas con mayor detenimiento a fin de justificar su interés y caracterizarlas desde un punto de vista pragmático y prosódico.

## **2. Las denominadas *construcciones suspendidas***

### **2.1. Justificación de su interés**

Varias son las razones que justifican el estudio de las construcciones suspendidas:

1. Desde el punto de vista discursivo, se observa una elevada frecuencia en el corpus de conversaciones coloquiales reales que manejamos.
2. Desde el punto de vista estructural, poseen características formales precisas: sintácticas y prosódicas (Pérez Giménez, 2011: 167-197; en prensa).
3. Desde el punto de vista pragmático, se advierte una clara distinción entre las *construcciones incompletas intencionales o estratégicas* y aquellas que no lo zona a partir de la función pragmática que desempeñan.

### **2.2. Aproximación teórica a las *construcciones suspendidas***

Los *construcciones suspendidas* constituyen expresiones aseverativas con un tonema de tipo ascendente o suspendido que, si bien son estructuras incompletas desde el punto de vista formal, resultan plenas en su sentido, en su comunicatividad. La inflexión queda al final de la estructura indicando al oyente que debe suplir inferencialmente lo que falta.

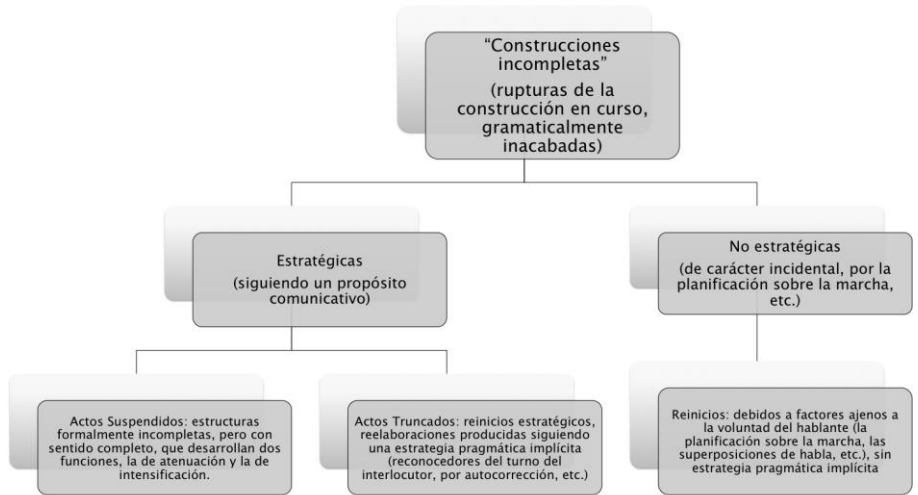
Desde la vertiente gramatical, dichas estructuras no encajan en ningún molde descrito por la gramática tradicional –cuyos ejemplos suelen ser inventados o pertenecen a textos literarios– aunque sí se

contemplan en obras referidas a la sintaxis coloquial, menciones que siguen siendo escasas, pues salvo los estudios de Herrero (1995, 1997) centrado exclusivamente en ellas, Albelda (2007) y Pérez Giménez (2011), en otras obras se las menciona superficialmente, algo que, por otro lado, ya es de agradecer: desde Seco (1973: 361-379), Narbona (1989: 166 y 183-185), Vigarra Tauste (1992: 415-420; 1980: 23-24), Briz (1998: 86-87), (Bedmar, 1987; Bedmar y Pose, 2007, 2008a, 2008b) hasta el tratamiento que se hace de ellas en Briz y otros (2003) que las caracteriza ya como *actos suspendidos*.

Desde la vertiente estrictamente prosódica, no se describen, salvo raras excepciones, *construcciones suspendidas* como a las que nos referimos (las gramaticalmente inacabadas, pero comunicativamente completas). Hallamos alusiones a ellas en los estudios de Hidalgo (1997: 28; 1998: 71-93; 2000: 265-284). Sí se estudian, en cambio, los *grupos fónicos* suspendidos caracterizados como la *rama tensiva* (↑) de una unidad entonativa superior a la que sigue una *rama distensiva* (↓).

Por lo demás, las construcciones suspendidas, según hemos advertido con anterioridad, constituyen tan solo un tipo de las estructuras denominadas *incompletas*, frente a los estructuras truncadas y los reinicios. Lo que distingue a unas de otras es la estrategia pragmática subyacente, el propósito comunicativo a partir del cual se producen. Así, según hemos podido observar en anteriores trabajos e investigaciones (Pérez Giménez, 2003, 2004, 2011, en prensa) dentro de las construcciones incompletas existen dos grupos: por un lado, se aprecian las *estratégicas*, gobernadas por la intención comunicativa del hablante, ya sean suspendidas o truncadas (cumplenden sendas funciones pragmáticas variadas); por el otro, se advierten las *no estratégicas*, producidas de forma incidental por los propios imperativos que la situación comunicativa impone, como la planificación sobre la marcha, los fenómenos de habla simultánea, etc. (y no desempeñan, en ese sentido, ninguna función pragmática). Obsérvese el diagrama 1, donde podrán hallarse ejemplos de cada tipo de estructura incompleta destacados en negrita (*vid.* el sistema de

transcripción manejado por el grupo Val.Es.Co. en el apéndice al final del presente artículo):



Estructuras o actos suspendidos	Estructuras o actos truncados	Reinicios
<p>(1) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 57; líneas 279-283) A: no bebas tanto↓ Caty B: que otra ve- ¡joder nano! o sea-/ ¿alguien quiere más↑// beber? C: tómate lo que [queda =] A: [todos] C: = °(sí porque hay mucho↓ si no→)°</p> <p>(2) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 144; líneas 53-54) G: yo podría correr por la mañana/ pero por no correr solo→</p>	<p>(3) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 62; líneas 473-474) A: ¡coño! platos combinaos me lo hago yo§ B: ¿no? de tapas ni de coña ¿no? A: <b>tenía una-</b> tapas tampoco↓ ¡qué va// plato combinao me lo hago yo/ si tenía allí yoo una cocina// mis huevos y mis cosas (RISAS)</p> <p>(4) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 199; línea 368) P: ¿qué? ¿cómo va el coche ya↓ Juan? J: muy bien/ que lo diga la mamá→ C: ¡ay!/ está hecho un artista § J: §qu- <b>que fuimos a la boda dee-/</b> bueno/ al bautizo</p>	<p>(5) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 50; líneas 13-14) B: [sí] D: [<b>t'has</b>] <b>sent-</b> [t'has apo-   C: [tú l'has tirao]</p> <p>(6) Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002: 53; líneas 137-138) D: ¡hostial/ <b>es que tú no armabas-</b> antes no [armabas jaleo] C: [<b>dijo que-</b> <b>que loh-</b> co- que lo conocía a él↑ y que te conocía a ti/ yo había o desapercibido§</p>

Diagrama 1: Clasificación de las construcciones incompletas con sendos ejemplos (destacados en negrita)

A continuación, caracterizaremos brevemente las construcciones suspendidas desde los puntos de vista pragmático y prosódico.

### 2.3. Caracterización pragmática y prosódica

Como podrá observarse en los ejemplos siguientes, las construcciones suspendidas se caracterizan por desarrollar las funciones pragmáticas de atenuación e intensificación (cfr. Briz, 1998: 108-111, 113-163; Hidalgo, 2002: 35-69; Pérez Giménez, 2011: 167-197):

(7) Briz y Grupo Val.Es.Co (2002: 144; líneas 644-645)

S: noo / no tiré ningún paquete↓□ simplemente↑ noo/ dejé de fumar// no tenía yaa/ paquete// o sea yaa/ unos días atrás ya dejé de comprar// y estaba buscando el momento// y ese fue el momento/// pero es que no puedes decir/ maÑAna/ **como digas mañana**→ §

J: § es/ AHORA

S: c(l)aro/ es/ ahora// ya puede ser mediodíaa↑ / mitá mañanaa↑ que mitá tardee↓□ tiene que ser ahora/ eh que yo he dicho tantas veces mañana↑// ya con el tabaco y con/ otras muchas cosas/ con muchas decisiones que tienes que tomar↑ como digas mañana↑ e- va- vas vendido

En este caso, el hablante S en su primera intervención produce una construcción suspendida: “como digas mañana→”. El tonema de suspensión cumple una función muy clara, pues le sirve al hablante para intensificar su advertencia, pudiendo interpretarse: “como digas mañana, *nunca dejarás de fumar*” o, como explicita S después al final de su segunda intervención: “con muchas decisiones que tienes que tomar↑ como digas mañana↑ e- va- vas vendido”.

(8) Briz y Grupo Val.Es.Co (2002: 61; línea 453)

B: ¿allí no teníais bar↑ o cantina o algo de eso↑ tío?

**A: allí las comidas eraan**

B: ¿mierda?

En este otro caso, el enunciado se suspende mediante un alargamiento vocálico, el hablante A mediante su enunciado suspendido invita a sus oyentes a inferir lo que tiene intención de comunicar: lo malas que eran las comidas (inferencia que el hablante B explicita en su intervención). De esta manera, el hablante A logra su propósito atenuador al evitar nombrar directamente lo malas que eran las comidas en el lugar donde se encontraba.

Así pues, en cuanto a la comunicatividad de la construcción suspendida, puede comprobarse que la elipsis de la rama distensiva se suple pragmáticamente. Según advierte Herrero (1997: 125), la *comunicatividad* es “el rasgo esencial” para caracterizar a un enunciado, pues “permite diferenciar las estructuras suspendidas de las *construcciones fragmentadas e incompletas*” (Herrero, 1997: 125). Podemos afirmar que se hace patente la intención ostensiva del hablante, quien pretende que el oyente infiera lo que quiere comunicarle. Quizá requiera un mayor esfuerzo cognitivo, pero se gana en efectos contextuales. De esta forma, creemos que la elipsis de elementos no es un recurso producido simplemente por economía lingüística, sino causado directamente por la intención del hablante, quien, mediante tal elisión, enfatiza su intención comunicativa (Hidalgo & Pérez Giménez, 2004). Podemos decir, pues, que configura una *implicatura conversacional generalizada*, que tiene lugar independientemente de cuál sea el contexto en que se emite, merced a la cual el hablante incumple la *máxima de cantidad* (que se relaciona con la cantidad de información que debe darse), dejando de lado el *Principio de Cooperación* (Grice, 1975).

Por lo que se refiere a sus rasgos prosódicos, enmarcada entre inflexiones melódicas (o entre dos pausas), la construcción suspendida está asociada a una entonación marcada, ya que goza de un tonema final ascendente o suspensivo, en la que, además, como expresa Herrero (1997: 117), “es habitual el alargamiento de las últimas sílabas”. Asimismo, expresa que:

Este especial esquema entonativo desempeña un importante papel en la interpretación de las suspendidas, ya que funciona al tiempo como *síntoma* de la intencionalidad comunicativa del hablante y como *señal* que indica al

interlocutor la necesidad de elaborar el sentido de la suspendida Herrero (1997: 117).

### 3. Propuestas didácticas

Las actividades que proponemos sobre las construcciones suspendidas contemplan los siguientes aspectos:

- Reconocimiento de construcciones suspendidas en un fragmento conversacional dado, ya sea oral o escrito (incluso en textos de carácter literario, según veremos a continuación)
- Identificación de la función pragmática implicada: intensificación o atenuación
- Análisis de la estructura sintáctica incompleta: comparativas, causales, consecutivas, condicionales
- Actividades de transcripción de conversaciones: preguntas de comprensión oral, correspondencia grafía/fonema, etc.
- Actividades de producción: de discursos orales informales y formales (presentaciones orales), procurando, contrastivamente, que los fenómenos coloquiales no se produzcan.

Por otro lado, es posible, según los intereses u objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, plantear otras actividades que comporten la observación y escucha de conversaciones coloquiales reales con el fin de reconocer otros fenómenos coloquiales que hayan sido estudiados en clase: fenómenos relativos al nivel fonético-fonológico (debilitación y/o caída de la *d* intervocálica en los participios, supresión de fonemas, monoptongaciones, etc.), al nivel léxico-semántico (análisis del abundante uso de las locuciones verbales, los refranes, las metáforas, las proformas, etc.) o al nivel morfosintáctico (observación de la frecuencia de uso de prefijos y sufijos apreciativos, análisis de vocativos, estudio del especial orden



de palabras, análisis de conectores y marcadores, etc.), entre otros (cfr. Albelda y Fernández, 2008; Hidalgo, 2002; Pérez Giménez, 2014).

Puede resultar interesante, en fin, conocer qué textos literarios reflejan la lengua coloquial y acogen el habla de la conversación espontánea<sup>2</sup>. Así, para Seco (1983: 3-22), en la trayectoria de la narrativa española sobresalen tres hitos en la reproducción del lenguaje coloquial: el *Quijote* y algunas de las *Novelas ejemplares* cervantinas, en el siglo XVII; la producción de Benito Pérez Galdós, en el XIX; y, especialmente, las producciones de determinados narradores realistas posteriores a la Guerra Civil española, como *La Colmena*, *El Jarama*, *Entre visillos*, *Cinco horas con Mario*, etc. Lejos de desdeñar el valor lingüístico de los ejemplos que nos proporcionan los textos literarios, en concreto, los procedentes de las novelas posteriores a la Guerra Civil española que acabamos de señalar, podemos servirnos del reflejo que ofrecen de la lengua oral coloquial con fines estrictamente didácticos, con la cautela de saber que dichas muestras constituyen *recreaciones literarias*, producidas con un determinado propósito por parte del novelista<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para revisar el reflejo de la lengua coloquial en la literatura española resulta obligado referirse a Seco (1973; 1983), como han hecho ya estudiosos como Hernando Cuadrado (1987: 161; 1988: 21), Narbona (1992a: 667; 1992b; 2001: 190; 2007a; 2007b: 100; 2008: 557) y López Serena (2007: 199).

<sup>3</sup> Narbona (1992a: 671 y ss.; 1992b) trata de dilucidar qué propósito movió a Sánchez Ferlosio a “transplantar” a los diálogos de *El Jarama* el coloquio espontáneo, obra que para él supone el mayor logro en ese sentido. Además, Narbona (1989: 151; 1992a: 672-673) reivindica la necesidad de estudiar qué elementos coloquiales se manifiestan en los textos literarios y en qué grado para llegar a discernir qué aspectos de la modalidad de uso coloquial suponen una “estilización” en la literatura (citado por López Serena, 2007: 199). En este sentido, la propia López Serena (2007) ha investigado cómo se manifiestan las denominadas “figuras de simetría”, las “figuras de enumeración” y las “figuras de construcción de escalera”, rasgos sintácticos coloquiales acuñados por el grupo GARS (*Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe*), en el corpus oral de Briz y Val.Es.Co. (2002) y, posteriormente, su aparición en *El Jarama* y en *Entre visillos*, dos novelas de la posguerra civil española.

Así pues, proponemos estudiar en Lengua castellana y literatura I de primer curso de Bachillerato la producción de las construcciones suspendidas (o, en general, de todas las incompletas) a partir de, por un lado, el análisis del corpus oral real de Val.Es.Co. y, por el otro, la realización de trabajos de investigación por parte de los alumnos (que incluyan labores de grabación, transcripción y análisis de conversaciones coloquiales propias), para, posteriormente, en el segundo curso, estudiar el reflejo de tales construcciones en las referidas novelas de la posguerra civil española, aprovechando que, en cualquier caso, constituyen objeto de estudio para tal curso por su valor literario, según prescribe el currículo de la materia Lengua castellana y literatura II (LOE, 2006).

#### **4. Conclusiones**

Resulta interesante estudiar en las materias de Lengua castellana y literatura I y Lengua castellana y literatura II de la etapa de Bachillerato la producción y/o la interpretación de las construcciones suspendidas así como otros fenómenos coloquiales a partir de un corpus oral real como el del grupo Val.Es.Co. por variadas razones:

1. Permite estudiar de manera efectiva la conversación coloquial.
2. Puede ayudarnos, contrastivamente, a explicar los usos orales formales, más propios del ámbito académico.
3. El corpus Val.Es.Co. resulta muy accesible tanto para el docente como para el alumnado y puede disponerse de su audio mediante solicitud previa a los autores.
4. La claridad y sencillez de su sistema de transcripción permite una fácil lectura que lo hace apto para su explotación didáctica en las aulas preuniversitarias.

5. Se pueden proponer múltiples actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua española que pueden resultar interesantes tanto para trabajar destrezas orales de comprensión como de producción, además de resultar de interés para estudiar el reflejo del registro coloquial en textos literarios.

## Referencias Bibliográficas

Abascal, D. (1994). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En C. Lomas y A. Osoro (coords.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua* (pp. 159-180). Barcelona: Paidós.

Abascal, D. (1995). Registro de los usos orales. La sonoteca, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 42-51.

Albelda Marco, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta. Una aplicación al español coloquial*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Albelda Marco, M. y M. J. Fernández Colomer (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Bedmar, M.<sup>a</sup> J. (1987). El anacoluto en la lengua hablada. *Amistad a lo largo. Estudios en Memoria de J. Fernández Sevilla y N. Marín López* (pp. 56-80). Granada: Universidad de Granada.

Bedmar, M.<sup>a</sup> J. y F. Pose Furest (2007). Sobre análisis del discurso y sintaxis de la comunicación. A propósito del estudio de las estructuras truncadas en el corpus PRESEEA-Granada\*. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.). *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, (celebradas del 22 al 25 de noviembre de 2006) (pp. 137-167). Granada: Universidad de Granada.

Bedmar, M.<sup>a</sup> J. y F. Pose Furest (2008a). Análisis morfofuncional-comunicativo de las construcciones anacolúlicas. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.). *El español en los territorios*

*bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 167- 187). Granada: Universidad de Granada.

Bedmar, M.<sup>a</sup> J. y F. Pose Furest (2008b). Los criterios de interpretación y las construcciones anacolúticas. En *Homenaje al profesor J. M.<sup>a</sup> Chamorro* (pp. 95-109). Granada: Universidad.

Briz Gómez, A. (coord.) (1995). *La conversación coloquial. Materiales para su estudio. Anejo XVI de Cuadernos de Filología*. Universitat de València.

Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A., Hidalgo, A., Padilla, X., Pons, S., Ruiz, L., Sanmartín, J., Benavent, E., Albelda, M., Fernández, M. J. y M. Pérez (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralia*, 6, 7-61.

Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales, Anejos de la revista Oralia*. Madrid: Arco/Libros.

Cabedo, A. y S. Pons (eds.) (2013). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. Obtenido de <http://www.valesco.es/?q=es/corpus>

Cortés Rodríguez, L. y J. L. Muñío (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 57-66.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole P y J. L. Morgan. *Syntax and Semantics*, vol. 3: Speech Acts (pp. 113-128). Nueva York: Academic Press.

Hernando Cuadrado, L. A. (1987). La lengua de *El Jarama* a través de sus personajes. *Anuario de Estudios Filológicos*, 10, 161-175.

Hernando Cuadrado, L. A. (1988). *El español coloquial en El Jarama*. Madrid: Nova Scholar.

Herrero Moreno, G. (1995). Sobre construcciones fragmentadas. *Philologica Hispalensis*. Universidad de Sevilla, 99-114.

Herrero Moreno, G. (1997). La importancia del concepto ‘enunciado’ en la investigación del español coloquial: a propósito de

enunciados suspendidos. En A. Briz *et al.* (eds.). *Pragmática y Gramática del español hablado* (pp. 109-126). Zaragoza: Pórtico.

Hidalgo Navarro, A. (1997). *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla, Cuadernos de Filología, Anejo XXI*, Universitat de València.

Hidalgo Navarro, A. (1998). Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes. *Oralia*, 1, 69-92.

Hidalgo Navarro, A. (2000). Funciones de la entonación en la conversación coloquial. En A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (eds.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 265-283). Barcelona: Ariel.

Hidalgo Navarro, A. (2002). *Comentario fónico de textos coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.

Hidalgo Navarro, A. y Pérez Giménez, M. (2004). De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 27, 221-246.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006.

López Serena, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Madrid: Gredos.

Narbona Jiménez, A. (1997). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.

Narbona Jiménez, A. (1992a). La andadura sintáctica coloquial en *El Jarama*. En *Metodología del análisis textual. Homenaje in memoriam al Prof. A. Aranda* (pp. 227-260). Sevilla: Universidad.

Narbona Jiménez, A. (1992b). Notas sobre sintaxis coloquial y realismo en la literatura narrativa española. En *Estudios Filológicos en Homenaje a José Jesús de Bustos Tovar*, vol. II (pp. 667-673). Salamanca: Universidad.

Narbona Jiménez, A. (2001). Diálogo literario y escritura(lidad)-oralidad. En *Diálogo y oralidad en la narrativa hispánica moderna: perspectivas literarias y lingüísticas* (pp. 189-208). Madrid: Verbum.

Narbona Jiménez, A. (2007a). Cuando lo *coloquial* se convierte en *literario*. En *Ex admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago Lacuesta* (pp. 849-858). Madrid: Ediciones del Orto.

Narbona Jiménez, A. (2007b). Sintaxis de la escritura de lo oral en los diálogos del *Quijote*. En L. Cortés Rodríguez (coord.). *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. I (pp. 65-112). Madrid: Arco/Libros.

Narbona Jiménez, A. (2008). La problemática descripción del español coloquial. En *Romanische Syntax im Wandel* (pp. 549-565). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Pérez Giménez, M. (2003). Sobre algunas construcciones truncadas en la conversación coloquial. *Interlingüística*, 14, *Actas del XVIII Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, 875-886.

Pérez Giménez, M. (2004). Construcciones suspendidas frecuentes en el discurso oral: análisis pragmático-entonativo. *Interlingüística*, 15, *Actas del XIX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, 1113-1124.

Pérez Giménez, M. (2011). *Aproximación a la didáctica de la sintaxis coloquial en Bachillerato: el estudio de las construcciones incompletas*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de <http://www.tdx.cat/handle/10803/81890>

Pérez Giménez, M. (2014). El corpus lingüístico del grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial): propuestas didácticas para las etapas de la ESO y Bachillerato. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 55-62.

Pérez Giménez, M. (en prensa). Las construcciones suspendidas o *actos suspendidos*: ensayo de caracterización pragmaprosódica, *Oralia*, 18.

Seco, M. (1973). La lengua coloquial: Entre visillos de Carmen Martín Gaité. En *El comentario de textos* (pp. 357-375). Madrid: Castalia, 1989.

Seco, M. (1983). Lengua coloquial y literatura. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 129, 3-22.

Vigara Tauste, A. M.<sup>a</sup> (1980). *Aspectos del español hablado*. Madrid: SGEL.

Vigara Tauste, A. M.<sup>a</sup> (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.

## **Anexo. Sistema de transcripción del corpus lingüístico del grupo Val.Es.Co.**

Los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes<sup>4</sup>:

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
–	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el n.º de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en “palabras-marca” de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
<b>PESADO</b>	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
<b>pe sa do</b>	Pronunciación silabeada.
(( ))	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
<b>pa'l</b>	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°( )°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
<b>h</b>	Aspiración de <s> implósiva.
<b>aa</b>	Alargamientos vocálicos.

---

<sup>4</sup> Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales. Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante preuniversitario cuya lengua primera sea el español o por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.



- nn** Alargamientos consonánticos.  
**¿i!?** Interrogaciones exclamativas.  
**¿?** Interrogaciones. También para los apéndices del tipo “¿no?, ¿eh?, ¿sabes?”  
**i!** Exclamaciones.

**(RISAS, TOSES, GRITOS...)** Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.

**és que se pareix a mosatros:** Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.

**Letra cursiva:** Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo.

**Notas a pie de página:** Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.







Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán