

ISSN: 1988-8430
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



MONOGRÁFICO

**APORTACIONES A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE
LA GRAMÁTICA Y LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS**

Editores temáticos: M.^a José García Folgado, Xavier Fontich Vicens
y Carmen Rodríguez Gonzalo

Tejuelo

Nº 35 (2), Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XIV. Febrero de 2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



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 “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

Editores temáticos: M.ª José García Folgado, Xavier Fontich Vicens y Carmen Rodríguez Gonzalo

Cáceres. 2022

236 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <https://tejuelo.unex.es/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
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 di Roma Tor Vergata, Italy
Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain
Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal
Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda
Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany
Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia
Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. Eva Inesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
Dra. María Luisa Aznar Juan, Universidad de Coimbra, Portugal
Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea
D^a. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain
Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico
Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France
Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
Dr. Moisés Sella Saestre, Universidad de Lleida, Spain

Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain
Dr. Fermín Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
Dra. Claudia Gatzemeier, Universidad de Leipzig, Germany
Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
Dr. Paulo Lampraia Costa, Universidad de Évora, Portugal
Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Dra. Lidia Uso Viciado, Universidad de Barcelona, Spain
Dr. Santiago Pérez Aldguer, 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, Spain
Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
D^a. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, 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, Universidad de Málaga, Spain
Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
Dra. Rosa Gil, Universidad Autònoma de Barcelona, Spain
Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain
Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal
Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain
Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy
Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile
Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain
Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain
Dra. Deniz Özcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.
Dra. Alexandra Santamaría Urbieto, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.
Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.
Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
Dr. Zehra Ozcinar, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.
Dr. Huseyn Unuzboyu, Near East University, Nicosia, Cyprus.
Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus
Dr. Semih Cahşkan, Aydin University, Istanbul, Turkey.
Dr. Ahmet Güneçli, Lefke European University, Turkey.
Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.
Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.
Dr. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.
Dr. Fatih Yavuz, Balikesir University, Turkey.

Dra. Mukaddes Sakallı Demirok, Near East University, Nicosia, Cyprus.

Dra. Ozge Hacifazhoğlu, Hasan Kalyoncu University, Turkey.

Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz, Universidad de Málaga, Spain.

Dra. María Remedios Fernández Ruiz, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.

Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, Universidad de Málaga, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

Bases de datos de citas

JCI. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2020). JCI 0,56.
SCOPUS de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2020), Factor de impacto 0,25.

Sistemas de evaluación y e-Sumarios

FECYT: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación).

Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science) de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

Clasificación en MIAR: ICDS 2020: 9.6.

Erih plus: incluida desde el 28 de julio de 2015.

Ulrich's Periodicals Directory: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

Clasificación en DICE: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

Clasificación en Latindex (directorio y catálogo) v. 2.0: 33 criterios cumplidos.

Sherpa Romeo: color "grey".

CIRC 2020 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Ciencias Sociales B; Humanidades B.

Dialnet Métricas. Impacto 2020: 0,362; Revista 4 de 130.

REDIB. Clasificación global: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

Index Copernicus Value (ICV), 2019: 96,77.

MLA (Modern Language Association).

DOAJ

REDINED

CARHUS PLUSH +

Preliminares/Preliminary

¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas

La enseñanza de la gramática sigue siendo, en la actualidad,

no solo un foco de interés para los investigadores sino también un elemento de discusión para legisladores, pedagogos y docentes. Buena muestra de ello son los debates que se han suscitado en torno a la nueva ley de educación española, la LOMLOE; sirva como ejemplo el titular del diario *El País* del 8 de noviembre de 2021: “El Gobierno plantea un vuelco a la enseñanza de Lengua: menos análisis sintáctico y más aprender a comunicarse”. En gran medida, este es un debate recurrente (recordemos el famoso “¿y si la gramática fuera inútil?” de Freinet) que sitúa la enseñanza de la gramática como representante

idiosincrásico de eso que se denomina “enseñanza tradicional”. Para los detractores, rechazar la gramática es rechazar la idea de una escuela monolítica, anclada en prácticas transmisivas y centrada en el aprendizaje de contenidos válidos únicamente para el contexto de las aulas. No obstante, ni la LOMLOE expulsa la gramática de las aulas, ni parece que, a estas alturas, sea necesario defender su utilidad para la mejora de los usos lingüísticos. La cuestión clave debería ser *qué* gramática enseñar y *cómo*, dado que el *para qué* parece que queda claramente perfilado en la propia legislación escolar: en los textos legales, no solo de España, sino también de los países vecinos, la gramática se sitúa como contenido necesario, vinculado a las prácticas de lectura y escritura, así como al manejo oral de la lengua:

Los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción y basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar comunicadores éticos y eficaces (Ministerio de Educación, 2021).

En el caso de Francia, por ejemplo, la gramática en la enseñanza obligatoria se pone tanto al servicio de las habilidades lectoras y escritoras, como, de manera prioritaria, de la ortografía y de la reflexión sobre la lengua:

Après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue (Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, spécial n°11, 26.11.2015).

De manera similar, en Portugal, tal y como han mostrado Costa & Rodrigues (2019, p. 26):

throughout compulsory schooling, the grammar curriculum advocates as essential learning outcomes the development of

linguistic awareness and explicit knowledge of the language in the phonological, morphological, syntactic, lexical, semantic, textual and discursive planes, as well as of word classes (DGE-ME, 2018). It is an approach to language that assumes a descriptive and explanatory perspective, but without neglecting the normative perspective as well, in activities at two levels: language learning as an autonomous dimension of knowledge and contextualized language learning, through use of grammatical knowledge for comprehension and oral and written expression

Y, en el Reino Unido, pese a que la enseñanza de la gramática está, dada su tradición escolar, menos afianzada que en Francia, Portugal o España, también aparece como elemento clave para que el alumnado pueda verbalizar sus conocimientos (v. Hollmann, 2021):

Pupils should be taught to control their speaking and writing consciously, understand why sentences are constructed as they are and to use Standard English. They should understand and use age-appropriate vocabulary, including linguistic and literary terminology, for discussing their reading, writing and spoken language. This involves consolidation, practice and discussion of language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching (Department of Education, 2014).

Esa idea de que la gramática se sitúe en el complejo de las enseñanzas lingüísticas como un elemento que facilite el aprendizaje reflexivo de los fundamentos de la comunicación y permita introducir elementos de control para la mejora en el uso de la lengua es fundamental en la institución escolar actual. La premisa que aparece en los documentos legales es la misma que rige de manera determinante los planteamientos de los investigadores, más allá de la diversidad de enfoques: la importancia de los procesos reflexivos de los aprendices como base para fundamentar el manejo de la lengua (v. por ejemplo, Camps, 2017 y 2020; Boivin et al., 2018; Fontich, 2021; Gutiérrez, 2013; Rättyä et al., 2019; Simard y Gutiérrez, 2018, entre otros).

Precisamente, este volumen persigue ser una aportación al conocimiento de las prácticas reflexivas en la enseñanza de la gramática. En el primer trabajo, que sirve como presentación general, García Folgado aborda desde la perspectiva histórica cómo se configura la enseñanza reflexiva de la lengua en España desde mediados del XIX hasta el primer tercio del XX. La idea principal que se deriva del trabajo es que colocar al alumno y sus procesos de aprendizaje en el centro del proceso de enseñanza, tal y como se plantea en la pedagogía de la época, requiere, necesariamente, atender a la lengua que el alumno habla y a cómo esta funciona. La evolución de los métodos intuitivos, naturales y activos tiene como consecuencia la articulación de la enseñanza de la lengua en dos pasos: en un primer paso, se sitúa al alumno ante la lengua, en los llamados ejercicios de lenguaje, como elemento que requiere ser observado y manipulado de manera intuitiva para, en segundo lugar, introducir de manera explícita la gramática para formalizar y afianzar los aprendizajes.

Los tres trabajos que siguen muestran esta idea desde la perspectiva actual, vinculando la reflexión metalingüística al aprendizaje de la escritura. En el primero de ellos, Barbeiro, Alvares, Calil y Cardoso investigan los términos metalingüísticos que aparecen en la interacción durante la escritura en colaboración con niños de 2º y 4º grado y analizan el potencial de la escritura en colaboración como desencadenante del pensamiento metalingüístico. En una línea similar, si bien en este caso el trabajo del alumnado es individual, Vicent, Remillard y Guedou abordan la relación entre los errores gramaticales y las reflexiones metalingüísticas en la redacción de un texto descriptivo en el primer curso de Educación Secundaria. Por su parte, Rodríguez-Gonzalo, Durán y Ribas observan cómo la entrevista, tras la escritura en grupo de un texto argumentativo con niños de 2º y 4º de Primaria, se manifiesta como un espacio que permite la activación del razonamiento de los escolares en una conversación orientada a la construcción conjunta del conocimiento metalingüístico entre docente y discentes. En los tres casos, la verbalización de los procesos reflexivos de los alumnos es de indudable interés ya que permite al

profesorado acceder al pensamiento del alumnado y, desde ahí, mejorar sus intervenciones didácticas. Se entiende así la enseñanza de la gramática desde las primeras edades como un proceso de activación de la reflexión sobre el funcionamiento de diferentes elementos lingüísticos de las lenguas que utilizamos, que apunta hacia un uso progresivamente más consciente de las mismas.

Si en estos trabajos se aborda la gramática desde la reflexión metalingüística en tareas de escritura, los tres que cierran el volumen abordan su enseñanza explícita. Así, Rodrigues y Duarte investigan los tests de evaluación de conocimiento gramatical aplicados por profesores a alumnos de tres niveles de escolaridad (7º, 8º y 9º grado) y analizan las tareas solicitadas a los alumnos con el objetivo de identificar los contenidos y los procesos gramaticales evaluados. Sus resultados muestran claramente el mimetismo entre las indicaciones curriculares y las pruebas efectuadas y la preeminencia de acciones orientadas especialmente a la identificación. En ese sentido, sus resultados nos hacen reflexionar sobre la importancia de que las indicaciones curriculares se correspondan con los objetivos deseados – reflexionar y no solo identificar– dado el peso que estas tienen en las prácticas del profesorado. Por su parte, Gallego y Gutiérrez exploran cómo se plantea la subordinación en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009) y en el *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE-ASALE, 2019), textos de referencia para el profesorado de Lengua Castellana, y proponen, a través del trabajo con pares mínimos, algunos ejemplos de aplicación didáctica de los contenidos sobre subordinación explicados. En esa línea de aportación didáctica, Da Cunha y Escobar describen el desarrollo de una herramienta de ayuda a la redacción de textos en español, que en concreto contribuye al aprendizaje de los conectores discursivos.

Las distintas aportaciones de este monográfico, en suma, muestran caminos de respuesta a la pregunta de Freinet. La gramática no es ajena al uso ni consiste en la aplicación de un repertorio de normas externas. Las investigaciones sobre la enseñanza y el

aprendizaje de las lenguas muestran cómo la capacidad metalingüística de los hablantes se enriquece con el conocimiento de las lenguas, necesario para abordar la reflexión. Se trata, por tanto, de avanzar hacia una enseñanza de la gramática que no ignore la indispensable relación entre el objeto y los modos de enseñanza en las aulas. En este sentido, la práctica reflexiva requiere plantear situaciones de aprendizaje que concedan protagonismo al razonamiento de los alumnos sobre las lenguas que utilizan, en un acercamiento progresivo al uso reflexivo y consciente, que permita apreciar la riqueza de las opciones expresivas que tenemos a nuestra disposición.

Bibliografía

Boivin, M.-C., Fontich, X., Funke, R., García-Folgado, M.-J., y Myhill, D. (2018). Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. Introduction to a special issue. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.01>

Costa, A. L. y Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12 (2), 21-40. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>

Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2020). Metalinguistic activity and learning grammar: Towards a teaching model based on reflexive activity. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp. 415-431). Bruxelles: Peter Lang.

Department of Education (2014). *National curriculum in England: English programmes of study*. Recuperado de

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>

Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37 (2), 567-589. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>

Gutiérrez. X. (2013). Metalinguistic knowledge in language-related episodes with covert metalinguistic activity. En K. Roehr y G. A. Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The metalinguistic dimensión in instructed second language learning* (pp. 147-169). London: Continuum.

Hollmann, W. (2021.9.15). Grammar still matters – but teachers are struggling to teach it. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/grammar-still-matters-but-teachers-are-struggling-to-teach-it-166292>

Ministerio de Educación (2021). *Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Recuperado de https://www.magisnet.com/wp-content/uploads/2021/08/Borrador-Proyecto_RD_Ed_Primaria.pdf

Rättyä, K., Awramiuk, E., y Fontich, X. (2019). What is grammar in L1 education today? Introduction to a special issue. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.01>

Simard, D., y Gutiérrez, X. (2018). The study of metalinguistic constructs in Second Language Acquisition research. En P. Garret y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 205-221). London: Routledge.

M.ª José García Folgado/Xavier Fontich Vicens/Carmen Rodríguez Gonzalo

Universitat de València/Universitat Autònoma de Barcelona/Universitat de València
Diciembre de 2021

Artículos /Articles

La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica*

Grammar teaching as a reflective practice: a historical approach

M.^a José García Folgado

Universitat de València - GIEL

garfolma@uv.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5124-7471>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.15

Fecha de recepción: 30/05/2021

Fecha de aceptación: 17/07/20201

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

García Folgado, M^a J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo*, 35(2), 15-44.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *LinPePrensa, Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX* (ref. PGC2018-098509-B-I00), concedido en la convocatoria de 2018 de proyectos de I+D de «Generación de conocimiento» (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades).

Resumen: Si bien históricamente en España se ha dado una persistente tendencia hacia las prácticas escolares basadas en la instrucción gramatical explícita, desde el siglo XIX, pedagogos, gramáticos y maestros (a través de la prensa, en las conferencias pedagógicas, en sus manuales...), entre otros, destacan los beneficios de una enseñanza orientada a promover la reflexión sobre las formas lingüísticas. La mayoría de estos autores se inscribe en una línea que acepta la gramática no como un *a priori* que permite el dominio correcto de la lengua sino como una herramienta de análisis y reflexión a partir del trabajo con la lengua oral y escrita. En este trabajo nos aproximamos a esa corriente, a partir del análisis de las ideas sobre la enseñanza de la lengua primera de tres autores de especial relevancia en la España de la segunda mitad del XIX y el primer tercio del XX: Mariano Carderera, José de Caso y Alexandre Galí.

Palabras clave: Gramática; reflexión metalingüística; métodos de enseñanza; historia de la enseñanza; siglo XIX.

Abstract: Although, historically, there has been a persistent tendency towards school practices based on explicit grammatical instruction in Spain, since the 19th century, pedagogues, grammarians, and teachers, among others, (through the media, in pedagogical conferences, and in their manuals, etc.) have highlighted the benefits of teaching aimed at promoting reflection on linguistic forms. Most of these authors follow a line that accepts grammar, not as an *a priori* matter, which allows the correct mastery of the language, but as a tool for analysis and reflection based on working with oral and written language. In this paper, we approach this trend by analysing the ideas of three authors on the teaching of first languages, who were of special relevance in Spain during the second half of the 19th century and the first third of the 20th century: Mariano Carderera, José de Caso and Alexandre Galí.

Keywords: Grammar; metalinguistic reflection; teaching methods; history of teaching; 19th century.

I

ntroducción

Históricamente en el ámbito hispánico, en los planes de estudio y libros de texto de la escuela primaria y secundaria, así como en las prácticas dominantes en la enseñanza de la lengua primera se ha producido de manera generalizada una identificación entre enseñar lengua y enseñar gramática, podríamos decir hasta el último cuarto del siglo XX (véase Fontich y García Folgado, 2018), si bien es una concepción que subyace en la actualidad en las prácticas de muchos docentes, como se ha puesto de manifiesto en diferentes investigaciones realizadas en España en la última década (véase, por ejemplo, Fontich y Camps, 2015; Bastons, Comajoan, Guasch y Ribas, 2017). Esto es, el código disciplinar de la materia Gramática castellana, Lengua castellana, Lengua española, Idioma nacional, etc. –entendido este, como señala Cuesta, como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a” en nuestro caso, la lengua primera “y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta 2009, p. 20)– se ha anclado en la enseñanza de la gramática explícita y su terminología técnica. No obstante, desde mediados del siglo XIX y especialmente en el primer cuarto del siglo XX, encontramos voces que cuestionan este papel nuclear de la

gramática. En este trabajo nos vamos a detener en algunas de esas voces discrepantes para mostrar que existe en la tradición pedagógica española una importante corriente que desplaza la gramática del centro de la enseñanza de la lengua para incidir de manera preferente en la reflexión sobre los hechos lingüísticos como fuente de conocimiento a partir del trabajo con la lengua oral y escrita.

Vamos a limitarnos cronológicamente al periodo comprendido entre mediados del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, que corresponde de manera amplia al nacimiento y consolidación del sistema educativo nacional en España, y nos vamos a centrar en tres autores como representantes de tres perspectivas y momentos científico-pedagógicos diferentes: Mariano Carderera (1816-1892), al que situamos en la segunda mitad del XIX como representante del pensamiento pedagógico oficial español decimonónico así como de la pedagogía normalista (Vicen Ferrando, 1999); José de Caso (1850-1928), profesor de la Institución Libre de Enseñanza desde prácticamente sus inicios, en 1876, una institución privada creada por un grupo de catedráticos profundamente comprometidos con la renovación pedagógica española y fuertemente inspirados por el Krausismo y, por último, Alexandre Galí (1886-1969), quien desarrolla su obra en el primer tercio del siglo XX, vinculada al ideario pedagógico de la Escuela Nueva.

1.- La reflexión sobre el uso en la enseñanza de la lengua

1.1.- El contexto epistemológico

Como ya se ha indicado, si bien es cierto que en las prácticas presentes en la escuela se ha mantenido la gramática como una de las piedras angulares del estudio de la lengua, su aceptación no ha sido unánime y, aun siendo reconocido su valor para el desarrollo correcto de las habilidades lingüísticas, se critica abiertamente el método de enseñanza. Dice José de Caso al respecto

El estudio del idioma nacional figura, sin disputa, en el número de los que más capitales reformas exigen entre nosotros. Relegado á un lugar secundario, mirado como ocupación propia de niños exclusivamente,

y no muy atendido ni aun en esta edad de la vida, redúcese al aprendizaje de unas cuantas definiciones, no siempre exactas, y de un cúmulo de reglas, artificiales y arbitrarias muchas veces, pasivamente recibidas y mecánicamente repetidas, en las cuales ninguna enseñanza viva y fecunda se encierra sobre la lengua que se aprende, nada que pueda servir de guía al que la estudia para entrar gradualmente en lo sucesivo en posesión del idioma y poder servirse de él con algún arte y libertad (Caso, 1879, p. 210).

En esa misma línea, son bien conocidas las críticas de autores como Miguel de Unamuno (1907), Rodolfo Lenz (1912) o Américo Castro (1921), entre otros (Bargalló, 2007); no obstante, no es tan conocido que existe una larga tradición de gramáticos, pedagogos, maestros, etc. que postulan la necesaria vinculación entre el uso de la lengua y su aprendizaje y aceptan la gramática no como un *a priori* que permite el correcto dominio lingüístico sino como una herramienta de análisis y reflexión. Esto es, se aboga por un camino didáctico que vaya de la lengua a la gramática.

Un autor fundamental en este planteamiento es el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), quien desarrolla sus ideas sobre la enseñanza de la lengua en dos obras fundamentalmente: en la carta 7ª de su libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801) y en el *Libro de las madres* (1803). Pestalozzi plantea un método de tipo inductivo, el denominado *método intuitivo*, que consiste en “someter las formas de instrucción a las leyes eternas por las cuales se eleva el espíritu humano de las intuiciones sensibles á los conceptos exactos” (Luzuriaga, 1925, p. 8). Este método se inspira en los planteamientos empiristas de Locke y en las ideas de Rousseau y coloca en el centro del proceso educativo al niño, sus intereses y descubrimientos. Desde esa idea, el método consiste en llevar al alumnado de lo conocido a lo desconocido, de los hechos a sus leyes y causas, de lo concreto y particular a lo abstracto y general, a través de la observación, de la comparación y del análisis de la realidad.

El pensamiento pedagógico de Pestalozzi tuvo una gran influencia en España durante todo el siglo XIX y el primer tercio del XX (Sureda, 1985; Viñao, 1997) y la metodología intuitiva fue clave en

la enseñanza primaria, en todas las materias de estudio (de hecho, fue el tema central en el primer Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Madrid, en 1882). Especialmente importante para la difusión de sus ideas fue la formación de los maestros y maestras, tanto a partir de la inclusión de sus planteamientos en los libros de texto para las Escuelas Normales como el *Curso elemental de Pedagogía* de Avendaño y Carderera (1850) –aprobado como libro oficial en 1852, 1856, 1861, 1864, 1867 y recomendado de nuevo durante el primer decenio de la Restauración (Rabazas, 2008, p. 287)–, como las traducciones de las obras de sus seguidores para las Escuelas Normales, como la de M. A. Jullien (1862).

Los autores analizados se sitúan en ese marco y expresan la idea de que el aprendizaje de la lengua ha de ser principalmente práctico (intuitivo, reflexivo) y colocan en un segundo lugar las cuestiones teóricas, como se puede apreciar en las tres citas que siguen:

Por la intuición y la reflexión [...] se aprende la lengua materna hasta comprenderla y hacer uso de ella y hablar correctamente. Mas para una buena educación no basta proceder con exactitud, sino que es indispensable darse cuenta de las operaciones y conocer las reglas á que está sujeta la manera de proceder (Carderera, 1865, p. 264)

La enseñanza del idioma debe tener por base la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el uso de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso, y en él tiene su destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegará en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma (Caso, 1889, p. 15).

El millor procediment per a trencar la formalitat de la Gramàtica és enfrontar a l'infant amb els fets de llengua tal com ens són donats en la llengua viva: la llengua de la parla usual i la llengua literària. Res de classificacions ni definicions *a priori*. Captar el fet d'expressió en la seua forma viva i anar-lo seguint a poc a poc per veure què ens dóna l'anàlisi o estudi de cada contingut expressiu (Galí, 1935, p. 8).

Pese a la similitud del planteamiento, nos interesa destacar que cada uno de estos autores parte de bases teóricas diferentes acerca del

hecho lingüístico y el aprendizaje. Carderera se sitúa, desde el punto de vista de la lingüística, en la corriente que vincula la lengua con el pensamiento, de raigambre lógica y que entronca con las ideas de los gramáticos filósofos como Condillac, Destutt o Laromiguière, entre otros. Desde esa perspectiva, el análisis de la expresión es concebido como el paso previo y necesario para el análisis del pensamiento (véase Calero Vaquera, 2008 y 2015):

El estudio de la lengua es el fundamento de la cultura intelectual, y el que no aprende el arte de la palabra no puede aprender el arte del pensamiento, que es lo que distingue esencialmente al hombre de los demás seres [...] La lengua es el instrumento universal de que se vale el espíritu, no solo para manifestar sus pensamientos, sino para fijarlos y circunscribirlos por sí mismo; porque la lengua representa á la vez, por medio de las palabras, el dominio completo de las ideas (Carderera, 1855, p. 412).

Desde el punto de vista didáctico, sus ideas sobre la enseñanza de la lengua proceden tanto de Pestalozzi como, principalmente, de Gregoire Girard (1765-1850), ambos ampliamente citados en sus obras pedagógicas. Si más arriba hemos hablado de la importancia de Pestalozzi en el pensamiento pedagógico español, Girard, quien adapta el método del pedagogo suizo dando preferencia a los aspectos lingüísticos (Vilanou y García Farrero, 2016), es el principal autor de referencia para la metodología de enseñanza de la lengua en España¹. Aunque su obra, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* (1844), no se traduce hasta 1876, de la mano de Prudencio Solís y Miguel, profesor de la Escuela Normal de Valencia, sus ideas eran ya muy conocidas en ese momento, tanto por la circulación de sus obras en lengua original como, muy especialmente, a través de la formación de maestros. Asimismo, sus planteamientos aparecen de manera reiterada

¹ El peso tanto de Pestalozzi como de Girard en la didáctica de la lengua en la segunda mitad del siglo XIX se evidencia en el hecho de que en los exámenes de reválida de los títulos del magisterio de primera enseñanza se incluía en esa época un tema relativo a la metodología específica del estudio de la lengua según sus teorías (véase, por ejemplo, el *Reglamento y cuestionarios oficiales para los exámenes de reválida de los títulos de Magisterio de Primera Enseñanza*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y ciegos, 1885).

en la prensa del Magisterio y se discuten en las conferencias profesionales².

En la propuesta de Girard, recogida por Carderera, se fomenta principalmente el estudio del vocabulario, de la sintaxis y de la composición, a través de ejercicios orales y escritos, si bien el objetivo principal es la lengua escrita. La finalidad última dada a la formación lingüística es servir al desarrollo de todas las facultades intelectuales y al perfeccionamiento moral del individuo. Esto se puede observar en las figuras 1 y 2 que aparecen a continuación, en las que se explicitan los contenidos que se deben trabajar por cursos o grados:

Figura 1

Cuadro sinóptico del curso de lengua materna. 1º grado

1.º
grado.

Vocabulario, con ejercicios destinados á desarrollar todas las facultades del niño y á imprimir saludable direccion á su pensamiento, á sus afecciones, á su conciencia, á la vez que se le enseña á expresarse convenientemente.—*Cuadros* de lectura y de ortografía que ofrezcan palabras y combinaciones de palabras á propósito para dar á conocer los caracteres sensibles que distinguen el nombre del verbo y las formas que pueden tomar.

Fuente: Carderera, 1855, p. 526

² Véase, por ejemplo, las sesiones del 26 de febrero y el 11 de marzo de 1888 de la Conferencia de Maestros de Valencia, destinadas a la enseñanza de la lengua en las escuelas primarias, publicadas entre los meses de abril y mayo en periódicos como *La Unión del Magisterio*, n.º 13 a 16; el *Boletín de primera enseñanza*, n.º 13 a 15, o *El Magisterio Balear*, n.º 13-15, entre otros).

Figura 2

Cuadro sinóptico del curso de lengua materna. 3º grado

	LEXIGRAFÍA.	SINTÁXIS.	COMPOSICION.
3.º grado.	Palabras de diverso sentido.— <i>Derivacion</i> y clases de palabras.	<i>Frase de dos miembros</i> formada por un objeto, un explicativo, un determinativo, por adición, por oposición, por alternativa, por comparación.— <i>Frase causal final</i> , condicional. — <i>Conjugacion del condicional y del subjuntivo.</i>	<i>Narraciones.—Cartas familiares</i> , dando el maestro el asunto y las ideas principales.

Fuente: Carderera, 1855, p. 527

Caso, por su parte, se sitúa ya en una perspectiva epistemológica distinta, alejada de los planteamientos de la gramática general y la lógica, y enmarcada en la lingüística de finales del XIX, determinada por el comparatismo y por el nacimiento de la semántica moderna (aunque no rechaza del todo los planteamientos anteriores). Asimismo, este autor está en la línea de lingüistas como Schuchardt y, muy especialmente, Bréal, quienes conciben la lengua como un hecho social³:

Verdad es que el lenguaje no obedece de una manera rígida, inflexible y uniforme á las leyes del pensamiento, sino que, reflejo fiel de toda nuestra vida, recibe dócilmente la impresión de las múltiples influencias que intervienen en su desarrollo y se despliega en una rica

³ Tanto Schuchardt como Bréal, entre muchos otros lingüistas finiseculares, asumen, tal y como indica Sornicola, “the Humboldtian idea whereby the «speaking subject» and his linguistic activity, understood as *δύναμις*, *energeia*, are the ultimate foundation both of the reality of languages and of their scholarly study”, en un movimiento de reacción contra “the «exterior observation of the forms of language» and on the reconstruction of «laws» governing change in sounds, words, inflections and syntax understood as material elements, having no relationship with the individuals who use them (Bréal, [1866] 1877: 248-249)” (2014, pp. 30-31).

variedad de formas correspondientes á las diversas esferas de la individualidad humana; pero que no obedezca á dichas leyes de una manera inflexible y uniforme, no quiere decir que se sustraiga á las mismas: significa tan sólo que en cada idioma se cumplen de un modo original (Caso, 1879, p. 321).

Su pensamiento didáctico sobre la lengua está firmemente enraizado en las ideas de Michel Bréal (1842-1915), autor de gran repercusión en la España de fin de siglo, tal y como da cuenta el gran eco que sus conferencias tienen en la prensa profesional del magisterio⁴. Una de las ideas principales de este autor es que es inútil aprender una lengua viva como se aprenden las muertas, porque su objeto esencial es la comunicación: “on ne possède une langue” dice Bréal “que quand on peut la parler. Il faut pouvoir à tout instant la tirer de son esprit et la produire au dehors: l’intelligence d’un texte ne suffit pas. Le maniement d’une langue est une forme de l’activité [...]” (Ministère du Commerce, de l’Industrie et des Colonies, 1889, p. 25). De ahí que la realidad y sus exigencias prácticas se constituyan como el motor del aprendizaje y la gramática ocupe el último lugar; la frase “se debe llegar á la gramática por la lengua y no a la lengua por la gramática”, que Bréal incluye en una conferencia pronunciada en 1876 titulada “La enseñanza de la lengua francesa” (véase Boutan, 1998, cap. 5), se convierte, de hecho, casi en un aforismo, largamente repetido en los escritos pedagógicos sobre la lengua en España.

Desde esa perspectiva, forman parte del programa que presenta Caso para la educación lingüística en la Institución Libre de Enseñanza, principalmente, la conversación cotidiana, las narraciones y el trabajo mental con los niños para que se den cuenta de qué piensan y cómo lo expresan; esto es, la prioridad se da a la lengua oral, aunque no se deja

⁴ Así, por ejemplo, se traduce en diferentes cabeceras la conferencia impartida en 1886 en la Association Scientifique titulada “Cómo se aprenden las lenguas extranjeras” (*Boletín de la Institución Libre de enseñanza*, 30.4.1886 y 15.5.1886), se publican las discusiones en torno al tema de la enseñanza lingüística que se produjeron en el Congreso Internacional de la Enseñanza Superior y de la Enseñanza Secundaria, celebrado en París, coincidiendo con la Exposición Universal en 1889 (por ejemplo, en el *Boletín de Primera Enseñanza*, 29.10.1889 o *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 30.6.1890, entre otros), etc.

de lado la escrita, ni mucho menos. Además, Caso, siguiendo a Bréal, otorga una gran importancia al vocabulario y, de hecho, plantea los beneficios que la comparación entre lenguas y la etimología pueden tener para su enseñanza, en un último estadio educativo (Caso, 1879, n.º 68 y 69).

Por último, las propuestas de Galí entroncan con la lingüística moderna de raigambre saussuriana, especialmente con la obra de Bally, *Le langage et la vie* de 1926, en la que se entiende que el lenguaje es vida y acción y por tanto los fenómenos lingüísticos han de ser analizados en su realidad:

Au total, nous voyons un peu mieux, sinon ce que c'est qu'une langue, du moins que ce qu'elle n'est pas: le langage naturelle, celui que nous parlons tous, n'est au service ni de la raison pure, ni de l'art; il ne vise ni un idéal logique, ni un idéal littéraire; sa fonction primordiale et constante n'est pas construire des syllogismes, d'arrondir des périodes, de se plier aux lois de l'alexandrin. Il est simplement au service de la vie [...] (Bally, 1926, p. 14).

En esa línea, la lengua, para Galí, es un hecho viviente que se adapta a las condiciones de la vida:

[...] la llengua separada de l'acte viu que la produeix no és res. L'individu aplica, utilitza uns elements, un material que li són donats, però ell, amb el foc del seu esperit, els dóna una virtut nova, una vida nova, como si creés una llengua nova (1931a, p. 17).

Asimismo, plantea una gradación en esos fenómenos que parte de las propuestas de Secheyay, en su *Essai sur la structure logique de la phrase* (1929). Desde el punto de vista pedagógico, como ya se ha indicado, Galí se vincula con el movimiento de la Escuela Nueva (Pozo Andrés, 2003-2004) que, según su propio pensamiento, planteaba que la enseñanza se tenía que ajustar a la realidad viva del niño para posibilitar su incorporación a la realidad igualmente viva del mundo de los adultos (véase González Agapito, 1984, pp. 33-40).

Cabe señalar que el autor catalán se sitúa en un momento muy interesante de la historia de la enseñanza de la gramática, porque en

esas primeras décadas del siglo XX se produce una eclosión de escritos que se plantean tanto el qué enseñar como el porqué y el cómo; por ejemplo, en 1916 se publica la traducción de la obra de Laura Brackenbury, *La enseñanza de la gramática*, realizada precisamente por una mujer de la Institución Libre de Enseñanza, Alicia Pestana; hacia los años 20, se reeditan en la colección “Ciencia y Educación” de las ediciones La Lectura los textos de Pestalozzi o el tratado sobre Girard de Gabriel Compayré, entre otros, y las revistas pedagógicas españolas en ese periodo dedican infinidad de páginas a esta cuestión.

Como hemos podido apreciar, Carderera, Caso y Galí, a grandes rasgos, son representantes de la recepción de las ideas lingüísticas y pedagógicas europeas en España a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX: por una parte, se va de la gramática filosófica a la lingüística moderna, con las diferencias que esas aproximaciones comportan, pero por otra, como vamos a ver en los apartados que siguen, los postulados pedagógicos que rigen sus propuestas, pese a provenir de fuentes diversas, se orientan de manera similar.

1.2.- La lengua, la gramática y la enseñanza

Los tres autores articulan el método de enseñanza a partir de tres premisas fundamentales, que ya están en Pestalozzi:

- 1) el proceso de enseñanza ha de seguir necesariamente la marcha natural del desarrollo intelectual de los niños;
- 2) la teoría se subordina a la práctica y
- 3) una cosa es la lengua y otra, su gramática.

Como ya se ha indicado, el método intuitivo y las metodologías activas en general, colocan en el centro de la acción didáctica al niño y se considera básico graduar la enseñanza en función de sus características e intereses. Esta premisa está en los tres autores, pero de manera mucho más clara en Galí, ya que es un gran conocedor de los estudios psicológicos de la época (Camps, 1997, p. 211); así, indica: “Per posseir tots els aspectes de l’ensenyament del llenguatge a l’infant, falta esbrinar de quina manera es comporta l’infant; com s’integra en la

funció col·lectiva de la llengua que correspon al nucli social on li pertoca viure [...]” (1931a, p. 25). Esta “marcha natural” del niño implica que se organiza y gradúa la introducción de las estructuras de la lengua y las nociones gramaticales en función de los estadios del desarrollo lingüístico infantil; tal y como indica Galí: “En realitat, amb els exercicis, no fem sinó repetir pas a pas i d’una manera explícita els mateixos exercicis que l’infant realitza implícitament quan aprèn a parlar” (1935a, p. 10).

En segundo lugar, la subordinación de la teoría a la práctica es fundamental en este planteamiento, ya que se entiende la lengua como un saber práctico y se ve como poco útil partir de los conceptos teóricos para llegar al dominio práctico del idioma; así se aprecia en las palabras de Caso:

La enseñanza de la lengua tiene un doble carácter: ha de ser teórica y práctica á la par; y lo segundo más que lo primero, si se admite que aun los principios y leyes, que han de servir de guía en el análisis práctico del idioma, un niño no puede llegar á conocerlos sino mediante la práctica misma, merced á ese mismo análisis, es decir, empezando por descubrirlos en algunos de los casos á que se aplican, para aplicarlos él después á todos los semejantes, pero nunca como fruto de una exposición puramente teórica y abstracta (Caso, 1879, p. 98).

En cuanto al último aspecto, aunque los tres están entrelazados, es fundamental la idea de que hay que diferenciar la lengua de la gramática. Esto es, no se pretende la eliminación de la gramática como contenido, sino que se plantea una gradación en el aprendizaje que vaya desde la propia lengua del niño, sometida a un proceso de observación desde una perspectiva práctica y manipulativa hasta la sistematización de lo observado por medio de la gramática. Hay que entender que, para estos autores, así como para muchos docentes del periodo, la gramática es una disciplina formal, externa al alumno y poco adecuada para los primeros años, tal y como explica Caso:

No se trata, como se ve, de torturar el idioma para convertirlo en una especie de álgebra del pensamiento, sino de tomarlo tal y como naturalmente brota bajo las exigencias de este ultimo, y promover su

cultivo y desarrollo en esa armonía natural que con el mismo mantiene, á fin de que sea instrumento docil y flexible puesto al servicio de tales exigencias, no remora y traba á su satisfacción (1879, p. 93).

También Galí considera la gramática “una mena d’álgebra de la qual l’infant pot aprendre més o menys les regles, les fórmules i, àdhuc, alguna demostració; però ell sempre es pregunta: ¿A què ve tot això?” (1935a, p. 5).

Se puede apreciar por las palabras de Caso y de Galí que un primer problema es la gramática en sí, el texto gramatical (véase Fontich y García Folgado, 2018). Esa gramática, en palabras de Galí es “formal, sistematizada, estructurada en un món d’abstraccions que estan molt be, però que no tenen [...] gaires punts de contacte amb el món de l’infant” (1931a, p. 7). Carderera, que sigue a Girard en esto, resuelve la ruptura entre esa gramática formal y la gramática que demanda la enseñanza en el marco planteado introduciendo una interesante división entre lo que denomina gramática dogmática y gramática pedagógica. Así, dice:

En las *dogmáticas* se enseñan como verdades admitidas por los sábios las propiedades lógicas y gramaticales de las partes del discurso, y las reglas de su construcción, ya se expongan estas propiedades y estas reglas de una manera sintética, como en las antiguas gramáticas, ya de manera analítica, como en las mejores de las modernas.

Las *pedagógicas*, por su parte, son las que conducen al niño como por la mano a examinar su propia lengua, á reconocer el uso y el valor de las diversas partes que la componen, á apreciar por lo menos la naturaleza lógica de las ideas, y a distinguir bien los caracteres gramaticales de la palabra, según su diversa naturaleza, excitándole despues y ayudándole en el ejercicio activo de la inteligencia y habituándole al análisis, madre del verdadero saber (Carderera, 1865, p. 261).

Galí no habla explícitamente de gramática pedagógica, aunque eso subyace en su planteamiento, cuando habla de “la nova Gramàtica que ha de donar forma i ha d’èsser el centre d’orientació de totes les activitats en ordre a l’ensenyament del llenguatge” (1931a, p. 31); para él, se trata de convertirla en una disciplina adaptada a la realidad

lingüística y a la realidad del alumnado, que permita organizar y unificar las observaciones que se realicen tras “exteriorizar el llenguatge i posar-lo com objecte de consideració i estudi” (1931a, p. 10).

Veamos, a continuación, como se sistematizan estas ideas en propuestas prácticas de enseñanza.

2.- De la teoría a la práctica

Como se aprecia en las citas anteriores, el camino para romper la formalidad de la gramática es el uso de la lengua y la reflexión sobre el uso. El método, que parte de la intuición en los términos señalados ya por Pestalozzi y sus seguidores, implica un procedimiento de tipo inductivo que se articula en dos fases: se inicia con los denominados ejercicios de lenguaje –aunque para Galí, este tipo de tareas deberían realizarse en todas las áreas de enseñanza, durante toda la escolarización, no solo algo restringido a los primeros años– y en un segundo momento se introduce la teoría gramatical.

2.1.- Los ejercicios de lenguaje

El aprendizaje inicial de la lengua oral y escrita se articula en torno a ejercicios de lenguaje, destinados a afianzar los conocimientos sobre la lengua a través de la reflexión. Carderera, explica el planteamiento a los futuros maestros en los siguientes términos:

Al niño debe enseñársele la lengua sacándole del estrecho círculo de las reglas gramaticales, para introducirle en el dominio real del pensamiento. Basta para esto estudiar la marcha que sigue la madre inspirada por la naturaleza é imitarla metodizando y dando mas extension á los ejercicios prácticos de que instintivamente se vale para que su hijo aprenda á hablar y á comprender lo que dicen los demás. En lugar de una exposicion pedantesca y de definiciones incomprensibles, se le hace observar los objetos y los nombra y los compara adquiriendo así un caudal de voces á la vez que ejercita y desarrolla las facultades de su alma. Mas adelante se le presenta una frase para hacerle distinguir las palabras de que consta y á fuerza de ejemplos y de lecciones que le interesan y agradan, descubre por si

mismo el valor, el uso y la forma de las voces y comprende la definición (Carderera, 1865, p. 249).

Para Galí, con estos ejercicios se pretende en primer lugar, “afinar la sensibilitat per a les coses de llenguatge”, para, en segundo lugar “afinar la intuïció dels fenòmens de la llengua per a penetrar-ne l’estructura i les lleis de funcionament i preparar així la introducció a la Gramàtica” (1935a, p. 4).

Se trata, sobre todo, de ejercitar el uso de la lengua, lo que debe contribuir a la mejora de la expresión, pero también, a procurar que el niño sea consciente de qué es correcto y qué no; para Carderera (1865, p. 253) el estudio práctico “hace sentir los matices más delicados de la lengua y enseña a distinguirlos sin necesidad de reglas” ya que, indica, “hablamos gracias a una especie de tacto, de sentimiento íntimo del genio de la lengua” que es resultado del uso. Por su parte, para Galí se trata de “procurar que l’infant senti el gust del llenguatge i que per pura impressió estètica sàpiga endivinar el que està bé o malament” (1931a, p. 4)⁵.

La figura 3 muestra un ejercicio, que sigue los planteamientos de Pestalozzi, destinado a que el alumnado no solo observe el funcionamiento de las estructuras gramaticales y abstraiga las regularidades y principios que lo rigen, sino también a que exprese sus ideas y pensamientos; como señala Carderera: “aunque los ejercicios sean prácticos no por eso deben ser mecánicos y rutinarios, sino que por medio de preguntas deben encaminarse al ejercicio de la inteligencia, al desarrollo del sentimiento y a la formación del gusto” (1865, p. 250).

⁵ El concepto de corrección en Galí es mucho más complejo y presenta interesantísimas derivaciones ligadas a su concepción de lo que es la lengua que, entendida como ente vivo, comporta intrínsecamente la idea de variación y la crítica al modelo de lengua única, fija, etc. (véase, por ejemplo, 1931a, pp. 19-23), siguiendo, entre otros, a Vossler, cuya obra había sido divulgada en catalán por Manuel de Montolíu (Portolés, 1986).

Figura 3

Ejercicios para el desarrollo del lenguaje. 6º grado

Primer ejercicio. Relaciones expresadas por el verbo *tener*, consideradas relativamente al nombre.

Se determina con referencia al *nombre* las relaciones que conciernen a los objetos. Ejemplos: el ave *tiene* un pico, dos piés, etc.; el perro *tiene* un rabo, cuatro patas, etc. Con respecto al *ser*, puede ponerse la condicion siguiente: los _____ *son* cinco, y en este caso, el niño dirá; por ejemplo, los dedos de la mano son cinco; los del pié, etc.

Segundo ejercicio. Relaciones del *tener*, consideradas relativamente a las cualidades de los objetos.

Dirigese á determinar los objetos por sus cualidades dominantes, ó por sus rasgos característicos.

	objeto.	cualidad.
Condicion propuesta.....	{ La _____ <i>tiene</i> un _____	_____
Solucion dada por el niño....	{ La <i>cigüeña</i> <i>tiene</i> un <i>pico</i>	<i>largo.</i>

Con respecto al *ser* ó á la existencia, se propone una condicion, que debe cumplirse de este modo:

El _____ *es* _____
El *lobo* *es* *cruel.*

Fuente: Jullien, 1862, p. 170

Las figuras 4 y 5 son fragmentos del manual de Galí, *Lliçons de llenguatge* (1º grado, 7-9 años, 1931b) y en ambos casos se parte de la producción o bien de la manipulación para suscitar la reflexión.

Figura 4

Ejercicio sobre comparaciones. Primer grado

TEMA 1 (Comparacions)

EXERCICI. – En aquest dibuix hi ha un carrer, un arbre i unes quantes persones. Digueu com és



cada cosa i cada persona d'aquestes fent servir el com o el més... que. Posareu: *Un carrer més llarg que... Un arbre sec com..., etc., etc.*

7

Fuente: Galí, 1931b, p. 7

Figura 5

Ejercicio sobre construcción de frases. Primer grado

TEMA 37 (Construcció de frases)

Llegiu aquesta frase: *He vist una processó pel carrer de casa. ¿De quantes maneres correctes es pot dir?: Pel carrer de casa he vist una processó. – He vist pel carrer de casa una processó,*

EXERCICI. – Canvieu la construcció de les frases següents, cercant per a cada una, totes les formes possibles que estiguin bé:

Nosaltres hem fet un present de fruites i flors a la nostra mare amb motiu del seu sant. Aquestes nenes fan un ram molt bonic amb les roses del nostre jardí. Els mariners s'enfilaven pels pals del vaixell amb molta agilitat. Les roques brillaven totes daurades a la claror del sol ponent. Pel carrer passaven moltes colles amb les banderes desplegadas. El vent bufava per les teulades de les cases amb tota la fúria.

Fuente: Galí, 1931b, pp. 50-51

Como se puede observar, los ejercicios de lenguaje ponen en primer plano el desarrollo de las habilidades cognitivas y se desplaza la capacidad analítico-taxonómica: lo importante no es que el alumno asimile la teoría y reconozca las categorías del discurso gramatical, sino que, a partir de la manipulación, se suscite la observación de los fenómenos lingüísticos; de este modo el alumno se convierte en un elemento activo en el proceso de enseñanza.

Los ejercicios de lenguaje se plantean, pues, como una iniciación a la reflexión lingüística, principalmente, desde la oralidad, orientada a que “el niño extienda su uso, en la medida más amplia posible, fuera de los límites en que se encierre al comenzar” (Caso, 1889, p. 11).

2.2.- La introducción de la gramática en el aula

De estos ejercicios de lenguaje se pasa a la gramática, que se introduce con objeto de sistematizar lo aprendido. Como indica Carderera, “La práctica del lenguaje dá un conocimiento empírico de la lengua; por consiguiente, para apreciar lo aprendido y aplicado en los casos que no se hayan explicado, es indispensable hacer un estudio mas formal” (1865, p. 256) y Galí indica que esas prácticas lingüísticas iniciales “perdran la seva eficàcia si no tenen un punt d’unificació per mitjà d’una disciplina superadora i sistematitzadora que hauria d’ésser la Gramàtica” (1931a, p. 10; cfr. Camps 1986, p. 49).

Esa enseñanza, de nuevo, se plantea en el marco del método intuitivo y se persigue fomentar la reflexión a través del diálogo sobre los hechos lingüísticos. En la figura 6, se presenta un modelo de conversación gramatical orientado al conocimiento y clasificación de las palabras en el que el maestro guía el trabajo de reflexión de los discípulos a través de preguntas y solo al final se introducen las nociones gramaticales (véase Carderera, 1865, pp. 266-268 para una explicación completa sobre este tipo de interacción en el aula).

Figura 6

Ejemplo de enseñanza gramatical en las escuelas. Grado mínimo

GRADO MÍNIMO.

Un ejercicio sobre el nombre.

Nóbrame una cosa de la Escuela.

—Tintero (1).

Otra.

—Puntero.

Otra.

—Papel.

¿Para qué sirve el tintero?

—Para conservar la tinta.

¿Y el puntero?

—Para señalar.

¿Y el papel sirve para una cosa ó para muchas?

—Para muchas.

Dime alguna.

—Para escribir.

Nóbrame algunas cosas de la Escuela que sean de papel.

—Los libros, los carteles, los mapas.

Con la palabra tintero ¿se nombrará una cosa?

—Sí, señor.

¿Luego la palabra tintero será un nombre?

—Sí, señor.

¿Y puntero?

—Otro nombre.

¿Y papel?

—Otro nombre.

Dime nombres de cosas de la Escuela.

—Banco, mesa, pizarra.

¿Con que hemos visto que los nombres sirven para....?

—Para nombrar las cosas.

¿Tienes algún hermano?

—No, señor.

¿Y tú?

—Sí, señor.

¿Cómo se llama?

—Manuel.

Y si fuera hermana ¿cómo se llamaría?

—Manuela.

Con las palabras Manuel y Manuela ¿qué nombramos?

—Personas.

¿Será nombre la palabra Manuel?

—Sí, señor,

¿Y Manuela?

—También.

¿Luego el nombre servirá también para nombrar personas?

—Sí, señor.

Antes decíais que el nombre servía para nombrar cosas, y ahora decís que sirve también para nombrar personas. ¿Con que para qué sirve el nombre?

—Para nombrar cosas y personas.

Según esto, las palabras que nombran cosas y personas ¿cómo se llamarán?

—Nombres.

Dime nombres de algunas personas que conozcas.

—Antonio, Juan, etc.

Nombres de cosas de la cocina.

—Pucheros, tazas, etc.

De cosas de la mesa.

—Cuchara, tenedor, etc.

De cosas que se comen.

—Pan, carne, huevos, etc.

De cosas que se beben.

—Agua, vino, leche, etc.

Como se comprenderá, esto se prolonga cuanto se quiera.

Fuente: Comisión de Maestros de Valencia, 1888, p. 4

De forma similar, Galí en su manual *Introducció a la Gramàtica* (vol. I, 1935b) plantea tres lecciones iniciales, en su caso, sobre la frase: se parte de un diálogo breve y se indica al alumnado: “cada vegada que

Josep o Pere parlan, fan una frase. ¿Quantes frases fa cada interlocutor?” (p. 8). Después, aparece otro diálogo más complicado porque cada interlocutor no usa una única frase en cada turno y se hace observar a los niños cómo cada intervención se puede “romper” en diferentes frases. A continuación, se trabaja con fragmentos narrativos y se realizan diferentes ejercicios y solo al final de la tercera lección, se indica “la frase, doncs, és una unitat expressiva que no es pot trencar” (p. 11).

Este trabajo sobre el uso de la lengua y la gramática se plantea desde una perspectiva global, esto es, se parte de la frase para, a partir de su análisis ver cómo se integra y cómo va haciéndose compleja. Carderera plantea que

El que sabe una lengua no pronuncia voces aisladas, sino palabras, frases, juicios, pensamientos. Conoce el todo y siguiendo el principio de pasar de lo conocido á lo desconocido, de la frase debe pasar á las partes de que se compone. Esta es la marcha que debe seguirse en toda la enseñanza. [...] Conocidas las partes por medio del procedimiento analítico, se combinan los ejercicios de análisis y síntesis para descubrir y aplicar las reglas en condiciones determinadas. Estudiada por este medio una forma cualquiera del lenguaje, se presentan y se hace presentar ejemplos en que entre esta forma segun la regla ó las reglas que se hayan aprendido (1865, p. 265).

Como se puede observar en la última parte de la cita, el método que propone va del análisis a la síntesis, algo que es muy habitual en la época y aparece en muchas gramáticas escolares del periodo –las mismas, precisamente, que Carderera incluye bajo la etiqueta de “gramáticas pedagógicas” o “modernas”– que, siguiendo las pautas marcadas por la gramática filosófica, parten del todo –el pensamiento, el juicio– para llegar a sus partes y, desde ahí descubrir las ideas que están contenidas en él. La generalización de este planteamiento en la gramática escolar supone la reorganización de los contenidos: se parte de la oración y no de la palabra, con un consecuente aumento del peso de la sintaxis y la introducción de los denominados “ejercicios de análisis” (lógico y gramatical) en los manuales escolares (Calero, 2008 y 2009; Montoro del Arco y García Folgado, 2009; García Folgado, 2012).

Caso y Galí, como se desprende de los ejemplos, lo plantean en esa misma línea analítica. El primero de ellos indica:

Familiarizando al niño desde temprano con la frase y el período, y con las operaciones de la inteligencia á que corresponden, se logrará que analice las palabras en vista del conjunto de que deben formar parte, y donde tienen su puesto y cumplida explicación; que comprenda el lugar que pertenece y el papel que toca á cada una en la oración y en el discurso; que tenga bien dispuestos y elaborados en su pensamiento dichos elementos ó materiales para la construccion á que se destina; y que entre, pues, en el examen de ésta con los datos indispensables é iniciado en aquellos principios que deben servirle de guía para darse cuenta exacta del complejo mecanismo de la expresión (1889, p. XX).

De manera similar, Galí señala:

L'infant sent la frase com un tot, aprèn de encontrar-hi en ella els elements amb les relacions que els donen la unitat essencial, i després aplica aquests elements per a dir el que es proposa, d'acord a unes lleis estructurales que se li han encomanant (1935a, p. 10).

Esto, para Galí, implica una gradación en ese proceso de descubrimiento de la formación de la frase que debe seguir “pas a pas la manera com la frase s'integra i es va fent complexa” (1935a, p. 13). A partir de los postulados de Sechehaye (1929), el procedimiento que se sigue comienza con la coordinación, continúa con el conocimiento de las palabras principales y complementarias y concluye con la subordinación, “que ens dóna peu a [...] integrar la frase en tota la seva plenitud” (1935a, p. 14). En último lugar, tras el acceso a la frase completa, se aborda la distinción entre lo que es principal y accesorio, lo cual permite “trobar el nucli lògic essencial sense haver parlat encara de proposicions” (p. 14), además de mostrar al alumnado la importancia cognitiva y estilística que posee el orden de los elementos en la frase.

Un último aspecto de especial importancia es que tanto Galí como Caso no entienden la expresión en un sentido restringido, limitado a lo verbal, a la denotación, sino que ambos incorporan lo no verbal como parte indispensable del aprendizaje. Para Caso,

a la frase [la] han acompañado siempre actos reveladores de esa intención que por ella misma es incapaz de traducir directamente. Si la infancia no viese hacer lo que oye decir, jamás se fijaría en una frase; y si la experiencia no le presentase juntos muchas veces el dicho y el hecho, no lograría recordar cualquiera de los dos con ocasión del otro tan instantáneamente como es preciso para poder hablar y entender al que habla (1889, p. 31).

Por su parte, para Galí la idea fundamental de basar las enseñanzas lingüísticas en la frase viva y de entender que la lengua está hecha para la acción conlleva concebir el gesto, la expresión de la cara, las palabras dentro de la frase con sus contrastes y relaciones como formas de expresión de los procesos vivos de la persona y una enseñanza del lenguaje que no las tuviera en cuenta estaría claramente incompleta (véase Camps, 1986, pp. 48-49).

Como se ha podido apreciar, lo que estos autores pretenden es una enseñanza explícita y consciente de la gramática que sirva al alumnado para desarrollar sus capacidades verbales.

Conclusiones

En este trabajo, hemos analizado propuestas para el aprendizaje de la lengua realizadas entre la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX por Mariano Carderera, José de Caso y Alexandre Galí. Observamos que lo que se plantea, desde diferentes posturas lingüísticas y pedagógicas, es un método basado en el descubrimiento del funcionamiento de la lengua que va de lo implícito a lo explícito y en la articulación de la enseñanza de la gramática como herramienta de reflexión. Este trabajo sobre la lengua y su gramática se desarrolla principalmente a través de la conversación y el diálogo y, aunque no hemos hablado de ello, se integra en prácticas de lectura y escritura. Ello implica una reconceptualización de lo que es la gramática y una reorganización de sus contenidos, que nos aproxima, en cierta medida, a lo que en la actualidad se entiende por *gramática pedagógica*:

Una gramàtica per a l'ensenyament o gramàtica pedagògica ha de ser instrument d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua. Ha d'oferir

al professorat els continguts i els procediments que s'adeqüen a la funció que té, és a dir, fer accessibles aquests coneixements als aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals, és a dir *una gramàtica que ofereixi al professorat i als alumnes eines per a l'activitat metalingüística* (Camps y Milian, 2017, p. 221. El subrayado es nuestro).

Asimismo, un aspecto fundamental para los autores analizados es la importancia dada al uso de la lengua, desde dos perspectivas fundamentales: como dato empírico –es el análisis y la reflexión sobre el propio uso lo que conduce al conocimiento de la lengua y su gramática–, pero también como un fin; en palabras de Bréal, citado por Caso (1879, n.º. 70, p. 96), se considera que “Un niño no conoce su lengua, cuando no sabe servirse de ella para todas las necesidades de su vida”. Y desde ahí, Caso indica:

[...] conocer en sí dicho lenguaje, según hemos apuntado anteriormente, y conocerlo, no de cualquier modo (que, siendo nuestro medio diario de comunicación, un conocimiento cualquiera de él todos lo tenemos), sino más y mejor de lo que es posible por solo la práctica y el uso constante; y es obvio, que, siendo toda lengua, un medio de expresión, no podremos lograr ese propósito, si, atentos a su naturaleza de medio no lo examinamos en relación con su fin (Caso, 1879, n.º 69, p. 215).

Nos interesa destacar que Carderera, Caso y Galí no son *rara avis*; son excepcionales, qué duda cabe, pero están manifestando claramente el ambiente intelectual de su época. Estas ideas se encuentran en mayor o menor medida en los debates que se suceden en la prensa profesional del magisterio, en los temas que se plantean en las Conferencias pedagógicas, tanto nacionales como regionales, en las memorias de maestros...

En este trabajo, además, hemos intentado mostrar cómo los mismos temas que se discuten actualmente en Didáctica de la lengua y que preocupan a docentes e investigadores –como muestra el presente volumen– tienen importantes antecedentes históricos, pese a los cambios de paradigmas científicos. Cabe preguntarse por qué si parece que una enseñanza reflexiva basada en el uso y apoyada en la gramática

(implícita y explícita) es beneficiosa para el aprendizaje de la lengua, parece que se sigue manteniendo un modelo de enseñanza basado en el estudio de conceptos gramaticales y el análisis morfosintáctico.

Referencias bibliográficas

Avendaño, J., y Carderera, M. (1850). *Curso elemental de Pedagogía*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de A. Vicente.

Bally, Ch. (1926). *Le langage et la vie*. Paris: Payot.

Bargalló, M. (2007). Un viejo debate: gramática y enseñanza de la lengua. En L. Ruiz Miyares, A. Muñoz Alvarado y C. Álvarez Moreno (Eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social* (pp. 280-284). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253240850_Un_viejo_debate_gramatica_y_ensenanza_de_la_lengua_Conferencia_inaugural

Bastons, N., Comajoan-Colomé, Ll., Guasch, O., y Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 63, p. 139-164. doi: 10.7203/caplletra.63.10397

Boutan, P. (1998). *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*. Paris: Hatier.

Calero Vaquera, M. L. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. *Gramma-Temas*, 3, 11-42.

Calero Vaquera, M. L. (2009). La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares del XVIII: Deudas y silencios. En J. M. García Martín, y V. Gaviño Rodríguez (Coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX* (pp. 63-76). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Calero Vaquera, M. L. (2015). Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX). *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 15-16, 103-119. Recuperado de http://www.romaniaminor.org/ianua/15-16_es.htm

Camps i Mundó, A. (1986). *La gramàtica a la escola bàsica entre els 5 i els 10 anys: algunes reflexions i propostes*. Barcelona: Barcanova.

Camps i Mundó, A. (1997). Les proves de llengua en *La mesura objectiva del treball escolar* d'Alexandre Galí, 67 anys després de la seva publicació. En T. Ribas Seix (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 209-221). Barcelona: Graó.

Camps i Mundó, A., y Milian, M. (2017). Una gramàtica per a l'ensenyament: característiques i objectius. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 63, 217-243. doi: 10.7203/caplletra.63.10400

Cardenera y Potó, M. (1855). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Imprenta de A. Vicente, vol. III.

Cardenera y Potó, M. (1865). *Principios de educación y métodos de enseñanza. Libro de texto para las Escuelas Normales*. Madrid: Impr. del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.

Caso, J. de (1879). La enseñanza de la Lengua española. *Revista de España*, 68, 210-220; 69, 313-326; 70, 93-109.

Caso, J. de (1889). *La enseñanza del idioma*. Barcelona: Juan y Antonio Bastinos.

Comisión de Maestros de Valencia (7.4.1888). Enseñanza gramatical en las escuelas, *El Magisterio Balear*, 14, 1-6.

Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Versión digital de la edición de Pomares-Corredor, 1997. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>

Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramàtica y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/issue/view/131>

Fontich, X. y García Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1. Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39. doi: 10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02

Galí, A. (1931a). *Lliçons de llenguatge. Primer grau. Llibre del mestre*. Barcelona: Editorial Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.

Galí, A. (1931b). *Lliçons de llenguatge. Primer grau. Segona Part*. Barcelona: Editorial Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.

Galí, A. (1935a). *Introducció a la gramàtica. Instruccions per als Mestres*. Barcelona: Editorial Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.

Galí, A. (1935b). *Introducció a la gramàtica. Vol. I. La frase – La proposició*. Barcelona: Editorial Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.

García Folgado, M. J. (2012). Gramática y legislación educativa. En A. Zamorano Aguilar (ed.), *Lengua y reflexión lingüística en el siglo XIX. Marcos, panorama y nuevas aportaciones* (pp. 247-268). München: Lincom Europa Academic Publishers.

González Agapito, J. (1984). Alguns apunts sobre el pensament pedagògic d'Alexandre Galí. En V. Beneito (dir.), y R. M. Ríos (Coord.), *L'obra pedagògica d'Alexandre Galí* (pp. 33-40). Barcelona: ICE.

Jullien, M. A. (1862). *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi. Traducido por D.A.M.M.P. y anotada por Francisco Merino Ballesteros*. Madrid: L. P. Villaverde.

Luzuriaga, L. (1925). *El Método por Pestalozzi*. Madrid: Ediciones de la Lectura

Montoro del Arco, E. T., y García Folgado, M. J. (2009). El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano y latín). *Quaderni dei CIRSIL*, 8, 143-159.

Ministère du Commerce, de l'Industrie et des Colonies (1889). *Congrès International de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire*. Paris: Imprimerie National.

Pestalozzi, J. H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen / von Heinrich Pestalozzi*. Bern/Zürich: Heinrich Geßner.

Pestalozzi, J. H. (1803). *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren*. Bern/Zürich: Heinrich Geßner / Tübingen: Cotta'schen.

Portolés, J. (1986). *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismismo e idealismo*. Madrid: Cátedra.

Pozo Andrés, M. M. del (2003-2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación*, 22-23, 317-346.

Rabazas Romero, T. (2008). La política educativa y su repercusión en la pedagogía normalista de la segunda mitad del siglo XIX. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 293-305). Madrid: UNED.

Sechehaye, A. (1929). *Essai sur la structure logique de la phrase*. Paris: Honoré Champion.

Sornicola, R. (2014). On the history of European functionalism, *La linguistique*, 50(2), 7-62. Recuperado de <https://www.cairn-int.info/journal-la-linguistique-2014-2.htm>

Sureda-García, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, 35-62.

Viñao Frago, A. (1997). La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936). En A. Martínez Navarro, J. A. García Fraile, T. Rabazas Romero, y J. Ruiz Berrio (Coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (pp. 127-163). Madrid: Megazul-Endymion.

Vicen Ferrando, M. J. (1999). *Mariano Carderera i Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Vilanou, C., y García Farrero, J. (2016). La pedagogía católica suiza, tres referentes: san Francisco de Sales, el P. Girard y la Universidad de Friburgo. En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 83-114). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico *

Metalinguistic terms and grammatical choices in the collaborative writing of primary school students

Luís Filipe Barbeiro

Politécnico de Leiria

luis.barbeiro@ipleiria.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

Luísa Álvares Pereira

Universidade de Aveiro

lpereira@ua.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-2351>

Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas

calil@cedu.ufal.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>

Inês Cardoso

Universidade de Aveiro

inescardoso@ua.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2687-2424>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.45

Fecha de recepción: 25/05/2021

Fecha de aceptación: 27/09/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L., Calil E., y Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>

* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020; igualmente pelo Conselho Nacional para Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq, processo 304050/2015-6) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030 479/2016).

Resumen: La escritura colaborativa presenta la posibilidad de hacer explícita en la interacción la referencia a las unidades lingüísticas y las operaciones de (re)formulación. Este estudio tiene por objetivo comprender la activación de los términos metalingüísticos durante la colaboración para la producción de textos e identificar la naturaleza de las operaciones que se realizan. Metodológicamente, los datos se recogieron mediante grabación audiovisual en un contexto de aula, en dos momentos de la escolarización (2° y 4° grado) de los mismos participantes. El análisis se centró en la aparición de términos y dominios metalingüísticos y en la naturaleza discursiva o gramatical de las operaciones de (re)formulación. Los resultados muestran el predominio de los dominios de la ortografía y la puntuación y de las operaciones de naturaleza discursiva en los dos niveles de educación y la ampliación de los términos metalingüísticos en el 4° grado. A pesar de este predominio, los resultados también revelan el potencial de la escritura en colaboración para activar la explicitación de los conocimientos metalingüísticos en asociación con las operaciones de (re)formulación. Este potencial puede reforzarse con las explicaciones del profesor durante el proceso y con actividades que retomen las opciones y decisiones de naturaleza gramatical tomadas durante el proceso.

Palabras clave: Proceso de escritura; gramática; conocimiento metalingüístico; escritura colaborativa; didáctica.

Abstract: Collaborative writing holds the potential to bringing references to language units and operations of language (re)construction to the surface in conversational interactions. The present study aims to trace the surfacing of metalinguistic terms during collaboration for textual production and to identify the nature of the operations performed. Methodologically, data were collected through audio-visual recording within the classroom with the same participants in two stages of schooling (grades 2 and 4). The analyses focused on the occurrence of metalinguistic terms and the domains to which they categorically belonged as well as on the discursive or grammatical nature of the operations of language re(construction). The results show that in both stages of schooling, the domains of spelling and punctuation were most prominent, along with the discursive operations. Also, a larger number of metalinguistic terms was identified in grade 4. Despite this predominance, the results also reveal the potential of collaborative writing to activating the explanation of metalinguistic knowledge, in association with operations of language (re)construction. Such potential may be reinforced by the teacher's clarifications during the writing process and by activities that review the grammatical choices and decisions made during the writing process.

Keywords: Writing process; grammar; metalinguistic knowledge; collaborative writing; didactics.

I

ntrodução

Vários estudos desenvolvidos em diferentes contextos de ensino e com diferentes metodologias têm revelado as potencialidades da escrita colaborativa a vários níveis, nomeadamente no desenvolvimento da competência metalinguística (Barbeiro, 1999; Calil, 1998; Camps, Guasch, Milian & Ribas, 1997; Daiute & Dalton, 1993; Gaulmyn, Bouchard & Rabatel, 2001; Swain & Lapkin, 1998). A interação em grupo e os conflitos inerentes às opções que têm de ser feitas para as tomadas de decisão conduzem os alunos a apresentarem argumentos e a fundamentarem as suas escolhas. Assim, durante o processo de escrita de um texto em grupo são produzidos enunciados de natureza metalinguística (Camps, Guasch, Millian & Ribas, 2000), podendo os alunos explicitar termos linguísticos e/ou retóricos e associá-los a diferentes funções no processo de textualização e mesmo de revisão textual.

A focalização nestes tipos de enunciados pode permitir observar as opções dos alunos, bem como verificar o uso da metalinguagem gramatical e ainda apreender o modo como os alunos entendem e integram os seus conhecimentos metalinguísticos na produção textual. Alguns destes estudos baseiam-se nos comentários “gramaticais” que

emergem espontaneamente na aula em ligação às atividades de escrita (Gil & Bigas, 2014) ou adotam a técnica de “writing conversation” / “metatalk” (conversas conduzidas por professores com os alunos sobre os seus próprios textos escritos), para desencadear esses enunciados e tornar possível ao pesquisador apreender de que modo os alunos entendem os termos e conceitos gramaticais e como os ativam na escrita (Myhill, Jones & Wilson, 2016; Myhill & Newman, 2016; Myhill, Watson & Newman, 2020).

Todos estes estudos põem em relevo a importância de um dispositivo metodológico em que os alunos falam sobre o que escrevem, a fim de, por um lado, ser compreensível o tipo de justificação para a mobilização de determinados recursos linguísticos pelos quais optam, e, por outro, para ficar evidente o conhecimento metalinguístico que revelam os alunos em determinado nível de ensino. Estes estudos também têm demonstrado, de forma mais ou menos evidente, a pertinência do ensino explícito da gramática para melhorar os resultados dos alunos na escrita.

Na linha dos estudos que incidem sobre o registo da interação durante a atividade de escrita, este estudo investigará a emergência no processo da reflexão gramatical, tendo por base a ocorrência de termos metalinguísticos e as decisões relacionadas com operações de natureza gramatical, reveladas nos diálogos entre os alunos. Foi considerado o processo de escrita dos mesmos participantes em dois momentos de escolaridade: o 2.º e o 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

No desenvolvimento do artigo, num primeiro momento, situar-se-á o ensino da gramática no contexto português. Em seguida, destacar-se-á a natureza reformulativa do processo de escrita, que implica a tomada de decisões, as quais são amplamente explicitadas na escrita colaborativa e tornadas acessíveis no registo fílmico adotado. Pretende-se identificar as verbalizações de termos gramaticais, por parte das duas duplas de alunos, nesses dois momentos distintos do percurso escolar. Isso permitirá comparar a evolução quanto aos termos que ocorrem e quanto à incidência da reformulação na dimensão gramatical, em contraste com a incidência noutros domínios, nomeadamente o do

conteúdo ou formulação discursiva (seleção de elementos a incluir e escolha de vocabulário para expressar esse conteúdo). Com base na análise do recurso aos termos metalinguísticos e da ocorrência de operações e decisões de natureza gramatical, indicar-se-ão algumas pistas para perspetivar a articulação do ensino de gramática com a atividade de produção escrita dos alunos.

1.- Enquadramento

1.1.- Perspetivas e desafios para o ensino da gramática: o contexto português

Uma das questões que, no ensino do Português, mais suscitou e suscita ainda debate é a questão do estatuto e funções do conhecimento gramatical na aprendizagem da língua. No contexto deste estudo, trata-se de perceber que objetivos e funções são atribuídos à gramática, tendo como referência os Programas de Português do Ensino Básico (EB), em geral, e do 1.º CEB, em particular, dos últimos quase 30 anos (desde 1991). Deste modo, procura-se perspetivar o ensino da gramática também em articulação com os outros domínios linguísticos: a leitura, a escrita e a oralidade.

No caso do Programa de Língua Portuguesa de 1991 (Ministério da Educação, 1991), a gramática é encarada como instrumental e transversal (Castro, 1995, p. 237) aos domínios de Ouvir/Falar, Ler e Escrever, manifestando-se e aperfeiçoando-se os conteúdos gramaticais na prática da língua. Já nos Programas de Português de 2009 (Reis et al., 2009), a gramática surge como competência autónoma. A esta diferença, não é alheia a designação que cada um destes programas seleciona – “Funcionamento da Língua” (FL) e “Conhecimento Explícito da Língua” (CEL), respetivamente. Em 1991, a transversalidade do FL oculta a sua especificidade, numa proposta de currículo em espiral, de retoma contínua, sem uma determinação de fases de desenvolvimento linguístico nem cognitivo, com o risco de a repetição incessante comprometer a progressão desejável. Entre estes dois Programas, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) de 2001 (Ministério da Educação, 2001) repõe a gramática como

competência essencial a par das outras competências e dita, assim, a conceção de gramática assumida nos Programas de 2009.

Neste documento regulador do ensino de Português, em 2009, assume-se a designação “CEL” por referência à ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Nesta perspetiva, os alunos são utilizadores da língua, mobilizando de forma automática regras para produzir enunciados, emergindo a necessidade de criar condições para o desenvolvimento de um conhecimento explícito. Procura-se, por conseguinte, desenvolver a consciência linguística. Para esse desenvolvimento e estabelecimento da relação com os outros domínios, propõem-se três grandes etapas, num trabalho que deve estar presente desde os primeiros anos do 1.º CEB: i) a observação, manipulação e comparação de dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; ii) a sistematização e explicitação dessas regularidades com recurso oportuno à metalinguagem e iii) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos. Privilegia-se o uso correto dos conceitos, em detrimento da memorização de definições de termos metalinguísticos, e incluem-se sugestões de atividades para os planos fonológico, morfológico, classes de palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, representação gráfica e ortográfica, em ligação com o Dicionário Terminológico (DT) (Ministério da Educação, 2008), documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do CEL.

É assumido também, neste programa de 2009, que o CEL “permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Reis et al., 2009, pp. 15–16). Preconiza-se que esta análise e reflexão sobre a língua se concretizem tanto em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, como em trabalho oficial com a gramática, adaptando o método científico ao trabalho de análise linguística (Duarte, 1992). Este Programa, que surge em harmonia com o CNEB e outras iniciativas ministeriais em curso na época — o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a aprofundar a formação de professores do 1.º CEB, o Plano Nacional de

Leitura (PNL) e o DT —, segue de perto recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português de 2007 (Reis, 2008). Uma das recomendações colocadas em relevo é o reforço do ensino da gramática normativa numa clara revalorização da gramaticalidade, sem escamotear as variações linguísticas de várias ordens. Vinca-se, portanto, que a valorização da dimensão comunicativa da língua, que vinha ocorrendo, não pode pôr em causa a dimensão normativa.

Uma nova proposta curricular teve lugar em 2012, com as Metas Curriculares de Português, tendo-se publicado, em 2015 (Buescu et al., 2015), um outro programa, que esteve em vigor até ao termo do ano letivo de 2020/21, no qual o CEL deu lugar à designação de “Gramática”, numa perspetiva “dominantemente instrumental” do conhecimento das regularidades da língua, subsidiário da autonomia no uso de regras nas situações de compreensão e produção oral e escrita: “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu et al., 2015, p. 8).

A acumulação de referenciais (Costa, 2020) conduziu a uma reforma, ancorada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (Martins et al., 2017), e que se traduziu na redação de “Aprendizagens Essenciais” (AE) (Direção-Geral de Educação, 2018), documentos de orientação curricular por área disciplinar, articulados com o PA. O PA e as AE constituem-se, atualmente, os únicos referenciais curriculares a seguir pelas escolas (Despacho n.º 6605-A/2021). Em matéria de CEL, as AE de Português corroboram a ideia do desenvolvimento gradual da consciência linguística pela reflexão e descoberta, conducente ao domínio de regras reguladoras dos diversos usos orais e escritos.

Tal como vários autores têm apontado, o sério problema com o ensino da gramática em L1 surge, muitas vezes, da dificuldade em os professores compreenderem, de facto, em que consiste este trabalho didático de articulação entre o conhecimento gramatical e as outras competências (Rättyä, Awramiuk & Fontich, 2019). Na prática, encontra-se frequentemente uma falsa articulação que consiste no

ensino da gramática a pretexto dos textos (Pereira, 2000), plasmado em muitos manuais (Silva, 2016). No entanto, algumas investigações (poucas) revelam a possibilidade didática de tal articulação (Costa & Batalha, 2019). É verdade que a investigação neste sentido ainda é recente e pouco abundante e que, por exemplo, a questão da relação da gramática e da produção de textos não é fácil (Bulea Bronckart, 2015), embora necessária (Chartrand, 2017). Emergem, de novo, hoje, as metodologias de ensino integradoras, nomeadamente as que são baseadas na “classroom interaction”, no seio da turma, sendo o professor o mediador privilegiado (Fontich, 2014; Myhill & Jones, 2015).

A nossa pesquisa pretende contribuir para este campo, ao tentar apreender as dimensões da língua e dos textos que são objeto de reflexão e de decisão, por parte das mesmas crianças, em dois momentos diferentes da sua escolaridade básica (no 2.º e no 4.º anos), no decorrer do processo de escrita colaborativa de um texto: o conhecimento gramatical, designadamente com recurso a termos metalinguísticos, é ativado durante o processo de escrita? Em relação a que domínios? Com que funções?

1.2.- O objeto textual no processo de escrita: formulação, reformulação e decisão

A atenção dada ao processo de escrita enquanto atividade cognitiva revelou que a construção do texto não resulta da simples adição sequencial de unidades até se atingir o produto final. Esse processo é marcado pela ação de componentes ou subprocessos diversos que alimentam a progressão do texto, mas que também a complexificam, quebrando o avanço linear. No modelo cognitivo que marcou, a partir dos anos oitenta, o enorme incremento da investigação sobre o processo de escrita, o modelo de Flower e Hayes (1981), esses subprocessos são designados por planificação, redação e revisão. Esta sequência parece remeter para a atuação da redação apenas na sequência da planificação e, por sua vez, a revisão atuaria apenas após ter sido redigida uma primeira versão do texto, que seria então sujeita à ação deste subprocesso. Contudo, o mecanismo de monitorização pode

ativar a revisão em relação a objetos textuais anteriores, de maior ou menor dimensão, que podem estar já escritos na página, ou registados em notas e esquemas. Essa revisão pode conduzir a uma replanificação e nova redação, e assim sucessivamente, de forma recursiva (Alamargot & Chanquoy, 2001; Barbeiro, 2019; Hayes, 2004).

No presente estudo, ao tomar a perspetiva cognitiva sobre o processo de escrita como enquadramento concetual, dá-se relevo ao facto de a monitorização poder colocar sob o foco da atenção as unidades linguístico-textuais ao longo do processo de escrita, para serem objeto de decisão, e o facto de essas unidades poderem ser de diferente natureza e de diferentes níveis. Na verdade, os objetos textuais sobre que incide a decisão podem consistir em elementos linguísticos, elementos textuais e elementos gráfico-espaciais (Barbeiro, 2003; Calil & Myhill, 2020; Sharples, 1999).

Os elementos linguísticos colocados em foco para a tomada de decisão podem situar-se nos diferentes níveis da estrutura linguística. Podem estar em causa operações de adição, substituição, supressão ou deslocação (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002) de letras, palavras, grupos de palavras (correspondentes a unidades sintagmáticas com as respetivas funções sintáticas), frases e também dos sinais de pontuação associados à representação escrita.

Para além das operações que envolvem unidades até ao nível da frase, a reformulação pode incidir em unidades de um nível superior. A organização discursiva e textual pode ser alvo das operações referidas em relação a sequências ou unidades discursivas superiores à frase, que podem ou não coincidir com a unidade gráfica correspondente ao parágrafo.

No nível do texto, por ação da revisão, as etapas estruturais e elementos como o título podem ser objeto de reformulação na sua globalidade e não apenas em relação a elementos específicos (Barbeiro, Pereira, Coimbra & Calil, 2020). Essa reformulação ou modificação pode ainda envolver categorias associadas aos diversos géneros como, para a narrativa, o narrador, as personagens, a ação, o tempo, o espaço.

Os elementos gráficos e espaciais também podem ser objeto de decisão, em relação ao desenho, formato e tamanho das letras, à ocupação do espaço da página, à utilização de sinais gráficos, etc. (Sharples, 1999; Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006).

Se se considerar todo o conjunto dos elementos e relações no domínio linguístico (mas também nos domínios textual e gráfico), encontra-se no processo de escrita, como objetos de manipulação e de decisão, as unidades linguísticas que são alvo do ensino gramatical. A perspectiva tradicional assentava, em grande medida, o ensino da escrita no ensino da gramática (Fonseca, 1990); esperava-se que a melhoria da escrita constituísse um reflexo da capacidade de reconhecimento, análise e classificação gramatical das diferentes unidades da língua, apresentadas de forma descontextualizada ou encontradas em textos de autores consagrados.

A perspectiva processual veio colocar em foco as unidades linguísticas como objetos de exploração e escolha durante o processo de escrita. A investigação tem mostrado que os escritores experientes demonstram uma maior capacidade de revisão, efetuando reformulações que vão para além de reparações de superfície, não se limitando à correção de falhas no domínio ortográfico, falta de palavras, repetições, etc. (Sommers, 1980). A dimensão de escolha (O'Donnell, 2013), ou seja, da seleção de recursos semióticos disponibilizados pela língua ao serviço de objetivos sociocomunicativos, levou a considerar como ligação essencial entre a escrita e o conhecimento sobre a língua (ou conhecimento metalinguístico) a capacidade de operar de forma consciente com essas unidades para a realização de escolhas estratégicas e adequadas (Myhill, 2018). Deste modo, o desenvolvimento do conhecimento gramatical pode alargar a consciência dos recursos semióticos disponíveis e dos reflexos sociocomunicativos associados às diversas escolhas. Por outro lado, a mobilização do conhecimento gramatical no âmbito do processo de escrita apresenta o potencial de consolidar o próprio conhecimento gramatical ao atribuir-lhe uma utilização funcional (Barbeiro, 2020).

Para conquistar as potencialidades desta ligação, as questões que se colocam são como aceder ao conhecimento e à sua ativação nas escolhas por parte dos escritores, durante o processo de escrita, e como reforçar o papel do conhecimento gramatical ao serviço dessas escolhas. A escrita em colaboração constitui um caminho para possibilitar o acesso ao pensamento metalinguístico.

1.3.- Escrita colaborativa e conhecimento metalinguístico

A escrita colaborativa realizada na modalidade de interação direta e síncrona, ou seja, com possibilidade de os participantes reagirem às propostas que vão sendo apresentadas (escrita reativa, na terminologia de Lowry, Curtis & Lowry, 2004), acarreta a explicitação dessas propostas perante os colegas. Deste modo, o objeto textual que é objeto de formulação ou reformulação surge também evidenciado na interação.

Por outro lado, a modalidade de escrita colaborativa referida traz para o processo diferentes perspetivas, conhecimentos diferenciados e experiências distintas, que podem convergir numa proposta, mas que também podem gerar propostas diferentes, o que acontece muito frequentemente (Barbeiro, 1999, 2001; Storch, 2005; Sturm, 2016). Deste modo, a escrita colaborativa é marcada por manifestações de concordância e aceitação de propostas, ou inversamente, de discordância e rejeição; por apresentação de argumentos, segundo o posicionamento dos participantes; pela defesa da continuação de procura de formulações alternativas para uma determinada passagem textual ou da necessidade de se decidir, fazendo avançar o texto (Barbeiro, 1999). Os argumentos apresentados podem derivar do conhecimento do universo tomado como referência, mas também do conhecimento sobre a língua, nos seus diferentes níveis de organização, e sobre a sua utilização em ligação a diferentes contextos e objetivos sociocomunicativos. O conhecimento metalinguístico ou gramatical poderá encontrar na escrita colaborativa campo de expressão, de explicitação, ao serviço das escolhas dos recursos linguísticos que formarão o texto.

O registo da interação entre os participantes, para além de revelar o objeto textual que é objeto de decisão em cada momento, dá também acesso ao conhecimento metalinguístico que é ativado para essa tomada de decisão. Algumas modalidades de registo multimodal, como o que foi utilizado na recolha dos dados analisados neste estudo, e que se apresentará na secção seguinte, permitem uma observação fina dos objetos textuais em foco, das operações que sobre eles são realizadas e do conhecimento metalinguístico que, eventualmente, é explicitado (Calil, 2020).

2.- Metodologia

2.1.- Atividade, participantes e recolha de dados

O registo fílmico dos dados aqui analisados e discutidos permite aceder à complexidade do processo de produção textual de alunos recém-alfabetizados, enquanto pensam para escrever histórias, em situação colaborativa e em contexto real de ensino. A recolha de dados foi efetuada em dois momentos da trajetória escolar dos sujeitos participantes. Provêm de um projeto de cooperação internacional, Interwriting-DIADE, envolvendo pesquisadores brasileiros, do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (Brasil), e portugueses, do grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos, da Universidade de Aveiro (Portugal), e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (Portugal), encontrando-se o material coletado no acervo de ambos os grupos.

Foi adotado o Sistema Ramos (Calil, 2020) como método para a captura multimodal (visual, sonora e escrita), sincrónica e simultânea, permitindo dar conta da complexidade de escrita dos pares, do texto (registo do processo e do produto) e do contexto natural e espontâneo da sala de aula. Desse modo, pode-se registar a dinâmica enunciativa das falas do professor, da dupla de alunos escreventes e de outros colegas, antes, durante e após a realização da tarefa de produção textual.

Os dados longitudinais foram recolhidos numa mesma sala de aula de uma escola de zona urbana da cidade de Aveiro. Permitiu-se que

fossem as crianças a organizar-se em pares, de acordo com a sua vontade e a relação de amizade, tendo-se procurado manter, nos dois anos de escolaridade, essa organização. Num primeiro momento, foram registadas seis tarefas de produção textual de alunos do 2.º ano do 1.º CEB (crianças de 7-8 anos de idade), em 2015. Dois anos mais tarde, em 2017, quando a mesma turma se encontrava no 4.º ano, o último do 1.º CEB (crianças de 9-10 anos), foram registadas as mesmas seis tarefas de produção textual. Das seis tarefas, três corresponderam à escrita de histórias de tema livre (tarefas 1, 3 e 5) e três com base em temas propostos pela professora (tarefas 2, 4 e 6).

O processo de recolha obedeceu sempre a um protocolo que compreendeu quatro etapas: 1) apresentação da proposta pela professora; 2) diálogo entre os alunos sobre a história a ser inventada; 3) inscrição e linearização da história inventada na folha de papel; 4) leitura/revisão da história escrita.

No registo da realização da tarefa de produção textual, tem-se a fala da professora para todos os seus alunos e, simultaneamente, da fala de cada dupla filmada. As falas da professora são, na maior parte das vezes, dirigidas a todos os alunos, enquanto as falas dos alunos de cada dupla são quase exclusivamente direcionadas apenas entre si.

Neste estudo, serão analisados os dois primeiros filmes sincronizados, correspondentes à realização da tarefa 1, de duas duplas, em cada ano escolar. No 2.º ano, em 2015, a Dupla 1 (B. e N.) escreveu a história “A minha paz” e a Dupla 2 (C. e S.), a história “Os dois amigos e o cão”. Em 2017, as duplas escreveram, respetivamente, as histórias “Clube dos amigos” e “Os quatro amigos”.

Apesar de a 1.ª e a 2.ª tarefas ocorrerem com uma diferença de dois anos, as instruções dadas pelas professoras foram as mesmas. Os alunos eram convidados a escreverem uma história inventada, sem definição prévia de tema ou sugestão de personagens. Essa distância cronológica permite observar a progressão da escrita do 2.º ao 4.º anos, na perspetiva de uma análise das dimensões analíticas do género textual solicitado (narrativa ficcional), numa lógica de comparação de

processos e produtos de escrita de histórias. Em termos de possibilidades analíticas, o foco pode incidir sobre variados aspetos, incluindo a manifestação das competências (meta)processuais e (meta)lingüísticas, de forma a construir conhecimento sobre a relação entre tais competências e os processos de produção da escrita, com ilações acerca do desenvolvimento da escrita e do papel da didática dos escritos e do ensino da gramática em inter-relação com o ensino da produção escrita. Têm sido, nesta linha, selecionadas amostras de dados para estudar dimensões específicas como a elaboração de títulos de histórias (Barbeiro et al., 2020; Calil, 2021), o reconhecimento de problemas ortográficos (Calil & Pereira, 2018), categorias metalingüísticas que emergem no processo de escrita e de revisão (Calil & Myhill, 2020), e como estas se (não) traduzem em modificações textuais, e a densidade lexical (Costa et al., 2020).

Considerou-se como objeto de análise as ocorrências verbais de termos lingüísticos proferidos pelos principais atores de cada filme sincronizado: a professora e os alunos da díade filmada. Esses termos lingüísticos foram associados aos domínios da ortografia, do texto, género e discurso, da pontuação e da grafia. Deu-se destaque, através das falas dos participantes, aos comentários feitos, relacionando-os aos domínios lingüísticos indicados e suas funções no manuscrito escolar em construção.

2.2.- Análise

Na perspetiva da integração entre as decisões tomadas durante o processo de escrita e o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico ou gramatical explícito, a análise da interação será realizada numa perspetiva quantitativa e qualitativa.

Na perspetiva quantitativa, um dos eixos de análise será constituído pelo levantamento dos termos metalingüísticos que ocorrem durante o processo. Considerou-se esse processo na totalidade da tarefa de produção textual, ou seja, desde a etapa 1 (apresentação da proposta pela professora) até à etapa 4 (inscrição e linearização da história inventada na folha de papel). Integrou-se na análise não só a fala dos

alunos, mas também a fala das professoras, quer no momento de apresentação das instruções para a realização da tarefa, quer em momentos posteriores de eventual interação com os alunos das díades para esclarecimentos ou ajuda na resolução de problemas. Os resultados relativos às professoras e aos alunos serão discriminados. Considerou-se na análise os próprios termos utilizados pelos participantes para referir os elementos e relações linguísticas, incluindo termos não estabelecidos na terminologia oficial.

Um outro eixo de análise das transcrições e registos vídeo, na perspetiva quantitativa, será constituído pela distribuição das operações que dão origem ao texto segundo duas dimensões: as que dizem respeito ao discurso (geração e seleção de conteúdo e escolha do vocabulário que o expressa) e as que incidem sobre a formulação linguística, segundo as possibilidades de variação gramatical. Neste estudo, estão sobretudo em foco as segundas, pois são suscetíveis de descrição e de referenciação gramatical, quanto às unidades e relações que estão em causa. Esta dimensão pode ser ativada com o objetivo de assegurar a correção linguística, ou com o propósito de realizar escolhas entre soluções gramaticais facultadas pelo sistema da língua.

A vertente quantitativa será acompanhada por uma componente de análise qualitativa, destinada a apreender o recurso aos termos metalinguísticos no processo e o conhecimento metalinguístico dos alunos acerca das unidades e relações linguísticas envolvidas na decisão sobre a formulação linguística a adotar no texto que se encontram a escrever.

3.- Resultados

3.1.- Recurso aos termos metalinguísticos

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da análise quanto à ocorrência dos termos metalinguísticos distribuídos pelos domínios, pelos processos de escrita analisados, segundo cada díade e ano de escolaridade em causa e pela autoria do enunciado em que o termo metalinguístico é integrado (professora ou alunos).

Pode observar-se na tabela que os domínios em que a ocorrência de termos no processo é mais frequente são a ortografia (166 ocorrências), a pontuação (114 oc.) e o domínio relativo ao texto, género e discurso (100 oc.). Tenha-se em conta que, no caso do domínio respeitante ao texto, género e discurso, uma parte significativa das ocorrências (43 em 100) é produzida pelas professoras, integrada fundamentalmente no momento de apresentação das instruções para a realização da tarefa, o que faz emergir de forma relevante termos como “história” e “texto”. No domínio da ortografia, predominam os termos correspondentes à indicação do nome das letras (termos que foram aglutinados na Tabela 1) e que no conjunto apresentam o valor de 124 ocorrências (sendo apenas uma realizada pelas professoras). Em relação à pontuação, são os termos ponto final, vírgula e travessão que apresentam uma frequência mais elevada.

O domínio da gramática, que assume particular relevância na finalidade deste estudo, apresenta uma frequência bastante inferior aos anteriores (53 oc., sendo 8 produzidas pelas professoras e 45 pelos alunos). Neste domínio, o termo largamente mais frequente é *nome*, com 32 ocorrências (31 realizadas pelos alunos), seguido de longe por *frase* (7 oc.) e por *palavra* (5 oc.).

A configuração gráfica é o domínio com menor número de ocorrências (19). Dos termos deste domínio, 14 são realizados pelos alunos e 5 pelas professoras.

Se compararmos os dois níveis de escolaridade em que os alunos realizaram a tarefa, observa-se, globalmente, um aumento quantitativo do número de termos metalingüísticos explicitados na interação durante o processo de escrita (de 128 oc. para 266 oc.). Este aumento ocorre na generalidade dos domínios, com exceção da grafia. O domínio que regista maior aumento é o da pontuação (de 27 oc. para 87).

Tabela 1

Termos metalinguísticos que ocorrem na interação

Domínios e termos		2.º ano			4.º ano			Subtot. A vs. P		Subtot. A 2.º vs. 4.º		Tot.
		D1	D2	P	D1	D2	P					
Texto, Género e Discurso	história	2	5	4	9	3	9	19	13	7	12	32
	historinha	1						1		1		1
	texto	1		2	5	3	12	9	14	1	8	23
	título	1	2	1	2		4	5	5	3	2	11
	texto livre					3	7	3	7		4	10
	ideia				5			5			5	5
	escrita criativa						1		1			1
	pergunta	1				1		2		1	1	2
	fala				2			2			2	2
	banda desenhada					2		2			2	2
	assunto				1			1			1	1
	hist. de aventura					1						
	hist. de guerra				1			1			1	1
	hist. de terror				1			1			1	1
	hist. terrorista				1			1			1	1
	dentro da hist.				1			1			1	1
	escrita						1		1			1
	romance	1						1		1		1
	narrador				1			1			1	1
	hist. organizada						1		1			1
hist. orientada						1		1			1	
personagem					1		1			1	1	
Subtotal		7	7	7	29	14	36	57	43	14	43	100
Gramática	nome	6	1		9	15	1	31	1	7	24	32
	frase				4		3	4	3		4	7
	palavra	1					4	1	4	1		5
	apelido				2			2			2	2
	futuro					2		2			2	2
	presente					2		2			2	2
	passado					1		1			1	1
	rimar					1		1			1	1
	som		1					1		1		1
Subtotal		7	2		15	21	8	45	8	9	36	53
Ortografia	nomes de letras*	20	33	1	17	53		123	1	53	70	124
	letra				11			11			11	11
	acento	3			1			4		3	1	4
	cedilha		2			1		3		2	1	3
	chapéu	2						2		2		2
	(letra) grande	1				2		3		1	2	3

Domínios e termos		2.º ano			4.º ano			Subtot. A vs. P		Subtot. A 2.º vs. 4.º		Tot.
		D1	D2	P	D1	D2	P					
	(letra) pequena					1		1		1		1
	(letra) inicial			4		1		4		4		4
	maiúscula		1	1	1			3	1	2		3
	escrita junto		1					1	1			1
	traço	3	2			1		6	5	1		6
	perninha		1					1	1			1
	parte					1		1		1		1
	tracinho	1		1				1	1	1		2
Subtotal		30	40	2	34	60		164	2	70	94	166
Pontuação	ponto final	12	9		10	6		37		21	16	37
	ponto	2			2	1		5		2	3	5
	pontinho				1			1		1		1
	vírgula	1	2		15	6		24	3	21		24
	travessão				13	5		18		18		18
	parágrafo				7	3		10		10		10
	dois pontos				6	1		7		7		7
	aspas				3			3		3		3
	parênteses					2		2		2		2
	p. de exclamação				2	2		4		4		4
p. de interrogação				1			1		1		1	
ponto e vírgula				1			1		1		1	
traço	1						1				1	
Subtotal		16	11		61	26		114		27	87	114
Grafia	linha		8	1	1	1	3	10	4	8	2	14
	letra (caligrafia)				2			2		2		2
	página				1		1	1	1	1		2
	escrita à mão				1			1		1		1
Subtotal			8	1	5	1	4	14	5	8	6	19
Total		60	68	10	144	122	48	394	58	128	266	452

*Apresentam-se em conjunto os valores correspondentes aos nomes das diferentes letras

Legenda: D1= Dupla1; D2= Dupla 2; A = Alunos; P=Professoras; hist. = história; p. = ponto

Fonte: elaboração própria

Quanto à diversidade, a comparação entre os dois níveis de escolaridade mostra nalguns domínios um alargamento do leque de termos explicitados. O domínio em que este alargamento se observa de forma mais notória é o da pontuação, em que, para além dos termos *ponto final* ou *ponto*, *vírgula* e *traço*, que ocorrem no 2.º ano, surgem também na interação, no 4.º ano, os termos *travessão*, *parágrafo*, *dois*

pontos, aspas, parênteses, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula. Por seu turno, no domínio gramatical, das ocorrências dos termos *nome* (para se referir a nomes próprios, dos autores ou personagens), *palavra* e *som*, passa-se para a inclusão de um conjunto de outros termos, embora não muito alargado, como *frase, apelido, presente, futuro, passado, rimar.*

A ativação dos termos metalinguísticos adquire uma natureza funcional durante o processo de escrita do texto. No domínio da ortografia, essas funções podem consistir em dar indicações quanto à ortografia das palavras (“*Espera aí. Coloca aqui o acento.*”), ou em questionar o colega de escrita acerca da forma ortográfica (“*É com <i> ou <e>?*”; “*É com <d>?*”). No domínio da pontuação, as funções incluem também dar indicações quanto aos sinais de pontuação a inscrever (“*Vírgula*”; “*Espera. Mete um ponto final.*”; “*Precisas de ter um ponto...*”; “*Agora metes vírgula aqui.*”), questionar quanto à pontuação a realizar (“*Pomos vírgula?*”; “*E quando é que vem o ponto final?*”) ou quanto à sua justificação (“*Porque é que puseste travessão? Queres falar é?*”), fundamentar as opções (“*Parágrafo que já não vamos falar mais de...*”). Como, contrariamente ao que acontece quanto à forma ortográfica, a pontuação admite em muitos casos soluções diferenciadas, esta surge frequentemente associada à realização de escolhas (“*Queres botar um ponto final ou não?*”; “*Pões vírgula ou não?*”; “*Acho que é melhor pôr vírgula*”). No domínio do texto, género e discurso, os termos metalinguísticos encontram-se associados nas falas dos alunos às escolhas quanto ao subgénero (“*Uma historinha de romance para chorar*”; “*Não pode ser de terror!*”); ao controlo do andamento do processo (“*Ainda não acabou a história toda.*”; “*E acabou o nosso texto.*”) e também a decisões quanto a elementos ou categorias textuais, como o título (“*Como é que vai ser o título?*”), as personagens (“*Sim, mas fingimos que há outras personagens.*”) ou para regular a intervenção destas categorias (“*Agora não vamos falar mais... {refere-se ao discurso direto} Vamos, o narrador!*”). No domínio gráfico, emerge sobretudo a contagem das linhas para controlar a extensão do texto.

Após esta síntese, no caso do domínio gramatical, justifica-se neste texto uma análise mais alargada das funções associadas ao recurso aos termos metalinguísticos. Algumas utilizações encontradas no *corpus* estão ligadas ao próprio conteúdo discursivo apresentado na história. É o que acontece com o termo mais frequente, *nome* (32 oc.), devendo-se essa frequência à indicação e escolha de nomes próprios para figurarem no texto como personagens.

Em relação a outros termos, encontram-se no *corpus* utilizações mais transversais associadas à própria gestão do processo de escrita. Uma das funções consiste em indicar os objetos ou unidades linguísticas sobre as quais incidem as ações a realizar, por exemplo, a ação de riscar (1):

(1) — [D1: 2.º ano]

{N. toma a folha para ler o que foi escrito}

128. N: *menina... chamava...*

{Enquanto N. fala, B. toma de volta a folha}

129. N: *uma menina que se chamava... QUE SE CHAMAVA!* Agora riscas a **palavra**.

Em (2), o recurso ao termo metalinguístico é feito para referir as unidades linguísticas que constituem as propostas, como acontece em (2), com o termo *frase*.

(2) — [D1: 4.º ano]

369. B: Pera, ouve aí uma **frase**. {Simulando o discurso} *Porque é que não vamos a um parque aquático?*

Podem também surgir associados à ativação de conhecimento gramatical, utilizado como critério de controlo e decisão da formulação linguística que vai sendo inscrita. Em (3), os termos *passado*, *presente* e *futuro* são integrados no discurso para realização dessa função. Está em causa a escrita de “chegaram”, com o problema da escrita do ditongo final como <am> ou como <ão>. S., da D2, no 4.º ano, antecipa um eventual problema por parte de C., que se encontra a escrever, e não se limita a indicar-lhe a forma ortográfica da palavra. De facto, para fundar a decisão entre as formas <chegaram> e <chegarão>, S. recorre ao seu conhecimento metalinguístico, explicitando um critério (associando a

terminação <am> ao tempo *passado*, que é o tempo adotado na construção do texto, enquanto, por contraste, a terminação <ão> surge associada ao tempo do *futuro* do indicativo).

(3) — [D2: 4.º ano]

303. S: *quando chegaram...* {C. escreve <ga> e faz uma pausa} ...*garam* {escreve <ra> e pausa novamente com um ar pensativo} lá! {insiste} *chegaram!*

304. C.: é com eme, não é?

305. S.: *chegaram...* é, é no **passado, presente** ou **futuro**? {C. faz um ar pensativo, com a mão na boca; S. parece dar-lhe tempo de propósito}

306. C.: {parece responder a medo} hum, **presente...**

307. S.: siiim...

308. C.: hum, então é...

309. S.: ...á, á, eme

310. C.: {escrevendo <m>} á, eme, não sei...

311. S.: só no futuro é que é *ão*.

3.2.- Operações e dimensões linguístico-discursivas

O conhecimento metalinguístico que atua no processo de escrita não se revela apenas por meio da utilização de termos metalinguísticos. As operações de formulação e reformulação que geram o texto que surgirá no produto final ativam também esse conhecimento, com vista à escolha e decisão.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados quanto à distribuição das operações pelas dimensões linguístico-discursivas, no âmbito das quais podem ser encontradas diversas possibilidades para a construção do texto: a dimensão do discurso, considerando a geração e escolha de conteúdo e a seleção discursiva dos vocábulos que o expressam e a dimensão gramatical, relativa à variação linguístico-gramatical que esse conteúdo poderá receber por meio da língua.

Os resultados apresentados na Tabela 2 revelam que as operações de construção da linguagem que constituirá o texto são comandadas sobretudo pela dimensão do conteúdo discursivo. Cerca de 4/5 das operações surgem associadas a essa dimensão.

Tabela 2*Distribuição das operações pelas dimensões linguístico-discursivas*

Dimensões	D1		D2		Global
	2.º	4.º	2.º	4.º	
Discursiva	34 (81%)	90 (81%)	63 (84%)	105 (80%)	292 (81%)
Gramatical	8 (19%)	21 (19%)	12 (16%)	27 (20%)	68 (19%)
Soma	42	111	75	132	360

Fonte: elaboração própria

Apesar de o conteúdo discursivo ser a força preponderante na condução do processo de geração do texto e da eventual reformulação do que vai sendo escrito, a forma como esse conteúdo é colocado em linguagem, considerando a dimensão gramatical, é também colocada em foco. Nesta dimensão, está em causa a formulação das unidades linguísticas segundo as regras da língua (vertente de correção linguística) e a escolha entre possibilidades de formulação facultadas pela gramática da língua (vertente de escolha sistémica). Em qualquer das vertentes, a dimensão está presente e, nos resultados, apresenta um peso proporcional equivalente. Isso indica que, mesmo com o desenvolvimento, a expressão linguística não fica absolutamente automatizada, mas quem escreve continua a ser chamado a monitorizar o que escreve e a fazer escolhas em relação a diferentes possibilidades de formulação. Para essa monitorização e realização de escolhas, é ativado o conhecimento metalinguístico. Nalguns casos, este conhecimento emerge de forma explícita na interação. É o que acontece no excerto (4), da D1, no qual está em foco a decisão entre a formulação com o artigo definido (*foi o rapaz*) e a formulação com o artigo indefinido (*foi um rapaz*). As duas formulações são consideradas, mas N., perante a pergunta de B, que, na fala 251, acentua o artigo definido (*foi O rapaz*), reformula com utilização do artigo indefinido (*foi UM rapaz*), apresentando a justificação metalinguística associada ao valor do artigo indefinido, mesmo sem recurso a termos gramaticais (“Nós não sabemos qual rapaz foi.”).

(4) — [D1: 2.º ano]

248. N: *E ele... disse...*249. B: *di...*250. N: *E-S... disse... foi... foi o rapaz...*

251. B: *foi O rapaz?*

252. N: *foi UM rapaz. Nós não sabemos qual rapaz foi. Foi um rapaz.*

Nos excertos anteriores, encontramos a manifestação do conhecimento metalinguístico com recurso a termos da metalinguagem (subsecção anterior) ou a explicitação, como acontece em (4), do valor linguístico-discursivo das possibilidades consideradas para decisão, no âmbito das operações associadas à dimensão de reformulação, designadamente o contraste entre os valores do artigo definido e indefinido. No entanto, na generalidade das operações associadas a esta dimensão, não ocorre nem o recurso a termos metalinguísticos, nem a explicitação dos valores ou relações linguísticas em causa. É a própria operação que torna manifesta a ativação do conhecimento metalinguístico, permanecendo este não explicitado.

Indicam-se, de seguida, algumas construções e recursos linguísticos que surgiram em foco ou estiveram em questão nas operações e decisões associadas à dimensão gramatical da formulação linguística:

- utilização dos nomes no grau diminutivo vs. grau normal (por exemplo, na D2-2.º ano, entre *urso* vs. *ursinho*, e D2-4.º ano, entre *animais* e *animaizinhos*, segundo usos associados à dimensão afetiva);
- utilização do artigo definido vs. indefinido, de forma semelhante ao que acontece em (4), mas sem que a decisão seja acompanhada de explicitação dos respetivos valores;
- colocação dos pronomes pessoais clíticos, nas frases subordinadas; por ex., em D1-2.º ano, entre *que chamava-se* vs. *que se chamava*;
- inversão do sujeito com os verbos declarativos, após a fala, no discurso direto; por ex., em D2-2.º ano, entre *disse o Bartolomeu* vs. *o Bartolomeu disse*, após a fala;
- utilização do tempo verbal presente vs. pretérito imperfeito, no relato; por ex.: em D1-2.º ano, entre [*Era uma vez um clube de amigos*] *que se chama* vs. *que se chamava*.

Ao contrário do que aconteceu em (4), as operações e decisões associadas a estes recursos não foram acompanhadas de explicitação dos valores discursivos em questão ou das regras da língua. Contudo, na projeção para o ensino da gramática, ou seja, na articulação entre os dois campos, o do processo de escrita e o do conhecimento gramatical, a existência de operações de decisão associadas à utilização destes e de outros recursos pode criar a oportunidade para potenciar o desenvolvimento da escrita e do conhecimento gramatical.

Conclusões e implicações para o ensino da gramática

Num contexto de enorme ambiguidade sobre o ensino da gramática e, mais particularmente, sobre o papel da gramática na produção escrita, o presente estudo pretende contribuir para a compreensão do modo como, em situação de escrita colaborativa, crianças do 1.º CEB (2.º e 4.º anos) se envolvem em atividades metalinguísticas e os domínios em que estas atividades são ativadas, já que escrever pressupõe fazer escolhas e o trabalho a pares implica verbalizá-las.

Ficou evidente, tal como seria expectável, que, no 2.º ano, é no domínio da ortografia que surgem mais menções, seguido da pontuação. Os objetos integrados no domínio “texto, género e discurso” também são muito mencionados, porém, mais de metade das ocorrências é da responsabilidade do professor quando explicita a tarefa a ser realizada pelos alunos (antes da escrita). No 4.º ano, há um aumento elevado do recurso a metalinguagem pelos alunos. Para além do aumento quantitativo, observa-se também um alargamento dos termos metalinguísticos, com incidência no texto, género e discurso e também no domínio gramatical, o que abre perspectivas para a articulação da reflexão que ocorre na escrita com o ensino da gramática.

Em relação à (re)formulação, ela incide predominantemente na dimensão discursiva, relativa à geração e seleção de conteúdo ou à procura de vocabulário para o expressar. No entanto, ainda que não constitua a situação predominante, os diálogos das crianças permitiram

observar ponderação sobre questões gramaticais conducente a opções justificadas, com explicitação dos valores ou das relações linguísticas em causa, sem que a atividade seja, necessariamente, acompanhada de termos metalinguísticos.

A capacidade de discussão em torno da escrita, traduzida em reflexão sobre a língua, mesmo que em linguagem comum, a partir de conceitos espontâneos, deve ser o ponto de partida para momentos de reflexão colaborativa entre as crianças e o professor visando a construção de conceitos científicos (Schneuwly, 2008), necessitando estes de ensino explícito para ser possível uma sistematização e generalização que tornem tais conceitos transponíveis para outros contextos.

Na verdade, para que a transferência entre a produção escrita – incluída no “espaço do uso” (comunicativo) – e a gramática – “o espaço da sistematização” (Camps, 2019, p. 20) – seja potenciada, é necessário contar com uma mediação e um suporte muito ativos pelo professor, convocando este os fenómenos gramaticais que – ocorrendo para esclarecer, solucionar – permitem um retorno ao texto com uma regulação metalinguística mais equipada. Recorde-se, por exemplo, que, no domínio “texto, género e discurso”, a intervenção do professor se deu sobretudo a montante do processo, numa perspetiva funcional; caminhar para uma intervenção durante o processo, aliando à funcionalidade uma elevada reflexividade, dependerá, substancialmente, da correlação produtiva que o professor conseguir estabelecer nos momentos de aula em que, para escrever ou para ler, os alunos sintam a necessidade de saber mais. Esses momentos serão cruciais para o desenvolvimento de atividade metalinguística com emprego da metalinguagem apropriada, inclusivamente com maior ligação desta à retórica do género de texto em causa.

Estes resultados apontam para a necessidade de se preverem dispositivos didáticos específicos que estabeleçam a ligação entre o conhecimento gramatical e a expressão das características linguísticas e discursivas do texto e dos respetivos segmentos em construção e que vão sendo alvo de tomada de decisão, tornando possível aos alunos

fazerem opções — “grammar as choice” (Myhill et al., 2020). Ou seja, assume-se que a um eixo fundamental do ensino da gramática, através de atividades que conduzem a um domínio operacional das principais noções e regras do sistema da língua, se deve juntar outro eixo de reflexão em relação com as condições de funcionamento dos textos no seu contexto e em que também seja visível o reconhecimento de que certas noções relativas à língua constituem um apoio ao desenvolvimento das capacidades textuais.

Por sua vez, todos os saberes gramaticais aprendidos de forma sistemática e através de um processo “científico” de construção de conhecimentos, numa lógica de desenvolvimento linguístico e tendo na base o pensamento espontâneo dos alunos sobre determinados fenómenos da língua, tornar-se-ão num instrumento poderoso para a progressão no uso da língua de modo reflexivo, o que muito difere dum ensino de gramática apostado em apresentação de definições com exemplos e exercícios, sem estabelecimento de pontes para o uso. Assim, a aprendizagem da gramática, nesta lógica interativa, e sempre numa perspetiva de atividade metalinguística, pode ser induzida a partir de fenómenos nos textos (também os produzidos pelos próprios alunos), no sentido de se construírem instrumentos de engenharia didática.

Entre esses instrumentos, encontra-se a intervenção do professor durante o processo, referida anteriormente, na qual o professor pode fazer os esclarecimentos perante as questões surgidas, recorrendo à explicitação de propriedades e relações linguísticas e integrando nela os termos metalinguísticos. Pode inclusivamente estabelecer a ligação com o ensino de conteúdos gramaticais realizado noutras aulas, o que acontece com alguma frequência quando o próprio professor participa na escrita conjunta, como mostram Barbeiro e Barbeiro (2019).

Contudo, a reflexão gramatical com base nas escolhas e decisões dos alunos na atividade de escrita, realizada individualmente ou em grupo, pode prolongar-se para além do processo. Assim, na sequência da escrita de um texto, de que se guardou a folha de rascunho, o professor pode chamar os alunos não apenas para lerem ou falarem sobre o texto que produziram, mas também para falarem sobre a sua

construção. Com a realização recorrente da atividade, os alunos podem ser levados a preservar a legibilidade das alterações e a selecionar as que poderão comunicar à turma, para além de o professor também poder intervir nessa seleção. Com base nas rasuras registadas na folha de rascunho, podem dizer à turma que alterações realizaram, incluindo as que se situam no domínio gramatical. Essas alterações podem ser objeto de reflexão conjunta. No caso das alterações de natureza gramatical, a reflexão poderá ser apoiada pelo professor, que terá a missão específica de estabelecer ou promover o estabelecimento por parte dos alunos da relação com a descrição gramatical, incluindo o recurso à metalinguagem, nos casos em que já tenha sido objeto de ensino explícito. Esta atividade, conduzida num clima de “alta qualidade na discussão” para desencadear pensamento metalingüístico (Myhill et al., 2020) – o que só o professor pode conseguir gerar –, permitirá a articulação entre os dois domínios, o da escrita e o do ensino da gramática, ancorada nas questões que se colocaram e nas decisões que o aluno teve de tomar durante o processo.

Referências bibliográficas

Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalingüística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>.

Barbeiro, L. (2020). Perspectiva meta: Integração e colocação em foco das unidades lingüísticas. *Calidoscópico*, 18(3), 714-737. doi: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.12>.

Barbeiro, L., y Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.

Barbeiro, L., Pereira, L. Á., Coimbra, R. L., y Calil, E. (2020). Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 71-94. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.18339>.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., y Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Bulea Bronckart, E.-E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 19(36), 57-74. doi: <https://doi.org/10.5752/p.2358-3428.2015v19n36p57>.

Calil, E. (1998). *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.

Calil, E. (2020). Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa*, 64, e11705.

Calil, E. (2021). Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, 16(1), 184-210.

Calil, E., y Pereira, L. Á. (2018). Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: Quando e como acontecem. *Alfa*, 62(1), 91-123.

Calil, E., y Myhill, D. (2020) Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60, 1-15. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>.

Camps, A. (2019). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. In A. Leal et al. (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 11-22). Porto: FLUP. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga1>.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (1997). Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. *Recherches*, 27, 133-156.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Castro, R. V. de. (1995). *Para análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga : IEP, CEEP, Universidade do Minho.

Chartrand, S.-G. (2017). Le nécessaire rapport dialectique entre faire comprendre le fonctionnement de la langue et développer des compétences scripturales dans l'enseignement grammatical. In E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (Eds.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 209–226). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Costa, A. C., Coimbra, R. L., y Pereira, L. Á. (2020). A riqueza lexical em produções escritas no 1.º ciclo: um estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 259–269.

Costa, A. L. (2020). Grammar teaching 91-19: an analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>.

Costa, A., y Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática. In A. Leal et al. (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 61-80). Porto: FLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>.

Daiute, C., y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10, 281–333.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In I. D. M. R. Delgado-Martins, D. R.

Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, y L. Prista (Ed.), *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.

Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*. 62, 59-79.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Molineaux: ESF.

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. doi: <https://doi.org/10.2307/356600>.

Fonseca, E. (1990). Paradigmas, programas e ensino da língua materna. *Revista Portuguesa de Educação*. 3(3), 51-61.

Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255–283). Brussels : P.I.E. Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6/19>.

Gaulmyn, M.-M, Bouchard, R., y Rabatel, A. (Eds.) (2001). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan.

Gil, R., y Bigas, M. (2014). The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 141–171). Brussels : P.I.E. Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6/19>.

Hayes, J. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Boston, MA: Kluwer Academic.

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.

Lowry, P. B., Curtis, A., y Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.

Martins, G. (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., y Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos*

alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (1991). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 1.º ciclo.* Volume II. DGEBS.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico.* Disponível em <http://dt.dge.mec.pt>.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.

Myhill, D., y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27(4), 839–867. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>.

Myhill, D., y Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177-187. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>.

Myhill, D., Jones, S., y Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>.

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

O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.016>.

Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas.* Porto: Edições Asa.

Rättyä, K., Awramiuk, E., y Fontich, X. (2019). What is grammar in L1 education today? *L1 Educational Studies in Language*

and *Literature*, 19, 1–8. doi: <https://doi.org/10.17239/11esll-2019.19.02.01>.

Reis, C. (Ed.). (2008). *Actas. Conferência internacional sobre o ensino do Português*. Ministério da Educação. DGIDC.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., y Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, DGIDC.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève.

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. London: Routledge.

Silva, A. C. da. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica*, 30(1), 83–112.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, 153-173.

Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344. doi: <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>.

Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.

Relation entre réflexions erreurs linguistiques et réflexions métalinguistiques dans des textes descriptifs du secondaire Québécois

Relationship between linguistic error and metalinguistic reflections in descriptive texts of Quebec high school students

François Vincent

Université du Québec

francois.vincent@uqo.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4576-5352>

Cynthia Remillard

Université du Québec

Cynthia.Remillard@uqtr.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-1914>

Freud Guedou

Université du Québec

guev08@uqo.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-0539>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.77

Fecha de recepción: 15/07/2021

Fecha de aceptación: 06/10/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Vincent, F, Remillard, C., y Guedou, F. (2022). Relation entre réflexions erreurs linguistiques et réflexions métalinguistiques dans des textes descriptifs du secondaire Québécois. *Tejuelo*, 35(2), 77-102.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.77>

Résumé: Les élèves du secondaire ont beaucoup de difficultés avec le respect du code linguistique. Pour arriver à les surmonter, ils ont accès à leurs connaissances explicites sur la langue, qu'ils peuvent exploiter sous forme de réflexions métalinguistiques. Nous avons fait écrire une séquence descriptive à 100 élèves de 12-13 ans du secondaire québécois, avec verbalisation concurrente à la tâche. L'analyse des textes a confirmé que les élèves avaient des difficultés d'orthographe grammaticale et lexicale nombreuses, mais que celles en structure de la phrase et en ponctuation étaient aussi considérables. Parallèlement, la très grande majorité des réflexions métalinguistiques portent sur l'orthographe, et les aspects syntaxiques sont ignorés. Face à ce constat, nous proposons quelques pistes didactiques, notamment relativement à l'importance d'articuler l'enseignement de la syntaxe aux pratiques d'écriture.

Mots-clés Erreurs linguistiques; réflexions métalinguistiques; textes descriptifs; syntaxe; orthographe grammaticale.

Abstract: High school students, with french as a first language, have plenty difficulties with french grammar. To overcome them, they have access to their explicit knowledge of the language, which they can exploit in the form of metalinguistic reflections. 100 high school students (12-13 years old) from Quebec written a descriptive sequence, with verbalization competing with the task. The analysis of the texts confirmed that the pupils had numerous difficulties with grammatical and lexical spelling, but also with sentence structure and punctuation. At the same time, the vast majority of metalinguistic reflections focus on spelling, and syntactic aspects are neglected. Thus, we propose some didactic approaches, in particular with regard to the importance of linking together the teaching of syntax and of writing competencies.

Palabras clave: Linguistic errors; metalinguistic reflections; descriptive texts; syntax; grammatical.

Introduction

Le rapport à la langue, et en particulier à l'orthographe, est une caractéristique culturelle importante des francophones, notamment au Québec. Cela se reflète sur les indicateurs de la réussite scolaire, notamment évalué par des épreuves ministérielles d'écriture uniformes à différents stades de la scolarité obligatoire. Au niveau secondaire, les critères relatifs à la langue représentent la majorité de la note (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020), répartie entre l'orthographe (20 %), la construction de phrase et la ponctuation (25 %), le lexique (10 %) et la cohérence textuelle (20 %), impliquant plusieurs composantes de la grammaire textuelle, telles la reprise d'information, la progression de l'information, l'utilisation de connecteurs ou la concordance des temps verbaux.

Au Québec, à l'instar du reste de la francophonie, les élèves éprouvent des difficultés relatives à la maîtrise de la langue écrite (Marcotte, 2020). Les plus récents résultats ministériels montrent un contraste troublant entre les ceux relatifs au discours et ceux liés à la langue. Par exemple, les élèves de 5^e secondaire réussissent le critère de l'adaptation à la situation de communication à 96,8 % (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Inversement, sur le respect du code linguistique, les élèves obtiennent un taux de réussite de 64,5 %.

Boivin et Pinsonneault (2018) ont décortiqué les résultats des élèves québécois en écriture à partir de l'analyse de textes issus des épreuves ministérielles de fin d'année du primaire et du secondaire. En s'intéressant aux erreurs morphosyntaxiques, elles révèlent, en les divisant en trois catégories, que les erreurs les plus fréquentes en 2^e secondaire concernent dans l'ordre la syntaxe (6,31 erreurs / 100 mots), l'orthographe grammaticale (3,34 / 100 mots) puis l'orthographe lexicale (2,61 erreurs / 100 mots). Si la prépondérance d'erreurs diminue lors de l'avancement dans la scolarité, l'ordre, d'une catégorie à l'autre, reste sensiblement le même. De plus, certaines erreurs persistent, notamment celles relatives à la ponctuation, ou à la structure des phrases simples ou complexes.

Pour arriver à contrer ces difficultés, plusieurs didacticiens de la grammaire (Boivin, 2014; Canelas-Trevisi et Blain, 2008; Cogis, 2001; Gauvin et Thibault, 2016; Parisi et Grossmann, 2009) proposent de faire appel aux réflexions métalinguistiques. La grammaire actuelle, dont l'enseignement est prescrit depuis deux programmes d'enseignement du français successifs au Québec (MEQ, 1995. MELS, 2004), mise d'ailleurs beaucoup sur celles-ci. Nadeau et Fisher (2011) rappellent que les connaissances implicites, si elles permettent de répondre à certaines situations problèmes, mettent rapidement le scripteur devant certaines limites. L'approche cognitive de la langue soutient que devant une situation problème, le scripteur doit faire appel intentionnellement à certains outils cognitifs à sa disposition. C'est ainsi que face à une difficulté linguistique, le scripteur devra être capable de mettre à profit ces ressources linguistiques afin de poser un jugement de

grammaticalité et déterminer s'il est ou non en présence d'une forme correcte (respect de la norme grammaticale) ou d'une erreur.

Or, devant quel problème grammatical l'élève met-il à profit ses réflexions métalinguistiques ? Celles-ci mènent-elles à une correction ? Par cet article, nous cherchons à identifier quelles relations existent entre les catégories d'erreurs effectives d'élèves du niveau secondaire en rédaction, et les réflexions métalinguistiques, au cours du processus d'écriture. Nous tirerons des résultats certaines propositions didactiques, notamment concernant l'enseignement distinct des savoirs linguistiques selon la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent.

1.- Typologie d'erreurs linguistiques

Étant donné que nous nous intéressons au cadre scolaire et aux apprentissages qui y sont faits, la grammaire à laquelle nous faisons ici référence est une grammaire normative, que l'on peut opposer à une grammaire descriptive (Boyer, 2021, Combettes et Lagarde, 1982). Celle-ci, lors de l'évaluation de l'écrit, permet d'identifier les écarts à la norme, communément appelés *erreurs*.

Plusieurs auteur.e.s ont proposé des grilles typologiques visant à catégoriser ces erreurs. Catach (1988), dont les travaux pionniers s'intéressent à la linguistique et à l'orthographe du français (Fayol et Jaffré, 2016), élabore une typologie d'erreurs qui s'appuie essentiellement sur la nature de ces dernières et leurs causes. Elle les répartit en six catégories. Ainsi, les erreurs à dominante phonétique sont relatives aux difficultés des élèves à reconnaître ou à prononcer les sons; les erreurs à dominante phonogrammique, pouvant altérer ou non les sons, sont dues à une mauvaise transcription des sons par les élèves; les erreurs à dominante morphogrammique, dues à une confusion de nature, de catégories, de genre, de nombre, de forme verbale, d'omission ou d'adjonction erronée, mettent en évidence les difficultés d'accord grammaticales; les erreurs sur les homophones (encore appelées erreurs logogrammiques) sont des erreurs dues aux confusions graphiques; les idéogrammes correspondent aux erreurs relatives aux

accents, à l'apostrophe, au trait d'union, aux signes de ponctuation, à la majuscule en tête de paragraphe ou après un point ou au début d'un nom propre; enfin, les lettres non fonctionnelles regroupent des erreurs en lien avec les consonnes grecques, les consonnes latines, les consonnes simples ou doubles, difficilement ou non justifiables, les fausses étymologies, les finales particulières et quelques voyelles.

S'inspirant de Catach (1988), Fayol et Jaffré (2008) présentent une grille où sont principalement catégorisées les erreurs d'orthographe. Ainsi, se distinguent sur leur grille les erreurs phonologiquement audibles, les erreurs phonologiquement acceptables, et celles relevant des dérivations morphologiques. Les premières renvoient à la modification de la forme sonore des mots en leur substituant des perceptions soit visuelles soit auditives approximatives. Les deuxièmes, phonologiquement acceptables, sont des erreurs dites d'usage qui transforment la forme graphique du mot, sans en altérer la forme sonore. Elles se traduisent par des omissions ou des ajouts, des substitutions de lettres, des simplifications de consonnes géminées, de même que des confusions d'homophones. Quant aux dérivations morphologiques, elles regroupent les erreurs qui affectent les accords en genre et en nombre des substantifs et des adjectifs, ainsi que l'omission ou la confusion des flexions verbales.

Manesse et al. (2007) répertorient quatre catégories d'erreurs, soit celles de langue, de grammaire, d'orthographe lexicale et de signes. Elles définissent les erreurs de langue comme celles qui entraînent une incompréhension du texte, du passage ou du mot. Il s'agit en l'occurrence de l'impossibilité d'identifier le mot comme entité dans la chaîne parlée (jonction de plusieurs unités lexicales indépendantes ou séparation d'une unité lexicale en plusieurs unités), de la mauvaise transcription des mots (soit par omission d'un son, soit par substitution ou adjonction d'un son erroné), de l'écriture correcte d'un autre mot que celui dicté, soit pour une mauvaise compréhension du texte, soit une audition imparfaite (les homonymes font partie de cette classe). Les erreurs relevant de la grammaire incluent celles qui combinent les fautes de lexique et de grammaire; les fautes relatives à l'accord en genre et en nombre, aux flexions verbales, puis à la confusion entre les

pluriels des classes nominale et verbale. Les erreurs d'orthographe lexicale regroupent des mots phonétiquement bien reproduits, mais dont la forme graphique est erronée, puis des mots dont la transcription est plausible, mais incorrecte (*h* muet devant une voyelle ou le son /s/ rendu par *ss*, par *sc*, par *s*. Enfin, les erreurs de signes orthographiques correspondent à celles dues aux accents, à l'apostrophe, au trait d'union, à la cédille, ainsi qu'à toutes les fautes portant sur les majuscules.

Anctil (2012) s'intéresse quant à lui précisément aux erreurs d'orthographe lexicale, et distingue spécifiquement les erreurs sémantiques qui regroupent l'utilisation inappropriée d'un quasi synonyme, l'utilisation inappropriée d'une unité de sens proche, les impropriétés, y compris les anglicismes, et le pléonasme; les erreurs formelles qui correspondent essentiellement aux barbarismes et aux unités lexicales inexistantes; les erreurs pragmatiques qui concernent l'emploi d'unités lexicales appartenant à un registre de langue familier dans un contexte demandant l'usage d'un registre standard; les erreurs de combinatoire morphosyntaxique sont liées d'une part à l'invariabilité et au genre du nom, puis à la structure syntaxique régie par une unité lexicale d'autre part; enfin, les erreurs de combinatoire lexicale sont liées à l'utilisation de collocations ne correspondant pas aux cooccurrences appropriées au contexte d'énonciation.

Boivin et Pinsonneault (2014, 2018), visent quant à elles à présenter une exhaustivité des erreurs, mais en mettant en avant l'importance d'une exhaustivité des erreurs syntaxiques. Elles utilisent une grille à deux niveaux. Le premier indique la catégorie principale à laquelle appartient l'erreur, alors que le second en précise la nature. Par exemple, au sein de la catégorie syntaxe (premier niveau), elles en précisent plusieurs sous-catégories (second niveau), notamment les erreurs d'homophonie (S H), les erreurs relatives à la phrase simple (S PhS), à la phrase complexe (S PhC), à la ponctuation syntaxique (S P), aux types et formes de phrases (S TyF) et aux phrases à construction particulière. Quant à la catégorie orthographe grammaticale, elle comprend l'accord dans le groupe nominal (OG GN, responsable de l'accord du déterminant et de l'adjectif et de la présence de marques morphologiques sur le nom noyau du GN); l'accord régi par le sujet

(OG Su, responsable de l'accord du verbe – incluant les désinences verbales, de l'auxiliaire, du participe passé avec être et de l'attribut du sujet) et l'accord régi par le complément direct (OG CD, responsable de l'accord du participe passé avec avoir, du participe passé de certains verbes pronominaux et de l'accord de l'attribut du complément direct).

Nous nous inspirons principalement des grilles de Boivin et Pinsonneault (2014; 2018), dont nous avons repris les catégories principales : syntaxe (S), orthographe grammaticale (OG), orthographe lexicale (OL), de même qu'une adaptation des erreurs spécifiques, que nous appellerons sous-catégories. Nous avons par contre distingué au sein de la première catégorie structure de phrase (S) et ponctuation (P), pour mettre cette dernière en évidence et pour identifier des catégories usuelles en enseignement au secondaire (Roberge, 2001) et en évaluation (MEQ, 2021), de manière à en faciliter la transposition didactique. Nous avons également ajouté les erreurs lexicales (L), en s'inspirant de la taxonomie d'Antil (2011) et la grammaire du texte (GT), où nous intégrons comme sous-catégories le choix des connecteurs, la cohérence des temps verbaux, l'absence ou la mauvaise utilisation d'un organisateur textuel et la reprise de l'information manquante, erronée ou ambiguë. Finalement, nous avons ajouté une catégorie relative aux erreurs homophoniques (H).

Boivin et Pinsonneault (2018) intègrent les erreurs homophoniques au sein de la catégorie syntaxe, la plupart des erreurs homophoniques pouvant s'éviter par l'identification de la catégorie grammaticale du mot, et donc de sa place au sein de la phrase syntaxique. Nous cherchons quant à nous à identifier les erreurs linguistiques, de même que les réflexions métalinguistiques émanant du processus d'écriture. Or, si les manipulations syntaxiques peuvent être une piste à privilégier pour régler le problème homophonique, la cause de cette erreur est difficilement identifiable. Comme les erreurs homophoniques sont phonologiquement non décelables, elles peuvent être causées par une mauvaise identification syntaxique, mais aussi par une confusion logogrammique avec un mot existant ou non. Par ailleurs, un élève qui procéderait à un remplacement de type mnémotechnique (*on* peut être remplacé par *Léon*), sans pour autant

faire référence à la catégorie syntaxique, ou qui ferait appel à la statistique textuelle, ne serait pas en face d'un problème ou d'une erreur syntaxique. Nous préférons alors faire référence plus objectivement à une erreur homophonique (H).

2.- Typologie des réflexions métalinguistiques

En partant des recherches de Gombert (1990), Dabène et Degache (1998) définissent les conduites ou comportements métalinguistiques comme des processus cognitifs par lesquels le sujet démontre, au moyen de la verbalisation, une gestion perspicace des objets langagiers et de leur utilisation. Gombert (1996) distingue quatre étapes au développement des compétences métalinguistiques. La première, l'acquisition des premières habiletés linguistiques, consiste en l'organisation des connaissances linguistiques en mémoire; la deuxième, l'acquisition des habiletés épilinguistiques, correspond à l'organisation des connaissances linguistiques stockées pour constituer des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées par le sujet; la troisième, l'acquisition de la maîtrise métalinguistique, provient de la connaissance consciente et du contrôle intentionnel de nombreux aspects du langage afin de permettre au sujet d'accomplir les tâches linguistiques auxquelles il est confronté; enfin, la répétition fréquente des comportements métalinguistiques permet au sujet d'en assurer leur automatiser. Gombert (1996) précise que les deux dernières phases de la maîtrise métalinguistique relèvent moins du développement que d'apprentissages culturels spécifiques, intervenant en particulier dans le cadre de l'apprentissage de la manipulation du langage écrit.

Dans une étude consacrée à l'analyse d'un ensemble d'interventions métalinguistiques chez des élèves qui discutent de la phrase subordonnée relative, Boivin (2014) met en évidence trois formes d'intervention métalinguistique à savoir: l'affirmation, l'hypothèse et la question. Dans le prolongement des travaux de Boivin (2014), Gauvin et Thibeault (2016) précisent que les jugements de grammaticalité peuvent être imprécis. De même, ils ajoutent les

manipulations syntaxiques à l'utilisation du métalangage qu'ils restreignent au recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne. Puis, ils créent la catégorie « commentaire (méta) linguistique » pouvant se manifester à travers la procédure traditionnelle, des analogies, la passerelle français-anglais ou l'utilisation d'une autre phrase en exemple.

Dans le cadre de verbalisation concurrente à la tâche (Hayes et Flower, 1980, 1987; Kellogg, 2008), comme dans le cadre de notre étude, les interventions varient moins en ce qui concerne la forme, étant donné l'absence de dialogue. Nous classons donc les réflexions métalinguistiques selon trois aspects. Premièrement, celles-ci sont associées à la catégorie linguistique dans laquelle la situation problème émerge (S, P, OG, OL, L, GT). Deuxièmement, nous nous intéressons à la présence ou non de métalangage (Cogis, 2020, Fisher et Nadeau, 2014) au sein de la réflexion métalinguistique. Troisièmement, nous classons chaque réflexion selon les effets de celle-ci sur l'écriture (correction d'une erreur, création d'une erreur, statu quo en erreur, statu quo en non-erreur).

3.- Méthodologie

Nous avons collecté les données de cette recherche exploratoire (Gohier, 2018) auprès d'un échantillon de convenance de 100 élèves en scolarité régulière, âgés de 12 à 13 ans, provenant de neuf classes, distribuées au sein de deux écoles de la Rive-Sud de Montréal. Durant les cours de français, un élève à la fois était invité à accompagner le chercheur à l'écart du groupe afin de rédiger un texte. Les élèves ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage par quota, déterminé selon le genre et la maîtrise de la langue estimée par l'enseignant. Cette stratégie visait à avoir une variété de scripteurs. Les enseignants choisissant à parts égales des élèves qu'ils considéraient comme très compétents, compétents, moyennement compétents et faiblement compétents.

Le dispositif d'écriture, validé au printemps 2016, consistait en une rédaction d'une séquence descriptive (Chartrand, Émery-Bruneau,

Sénéchal, 2015) d'un lieu effrayant. Aucune limite de temps ou de longueur ne leur était donnée, sinon implicitement par la feuille fournie, sur laquelle était imprimée une vingtaine de lignes. L'élève avait également accès à des feuilles vierges, des crayons, une gomme, un dictionnaire et un conjugueur (les ouvrages de référence étant ceux utilisés en classe en cours d'année).

Nous avons demandé aux élèves de procéder à une verbalisation concurrente à la tâche (Kellogg, 2008), visant à identifier leurs principales réflexions métalinguistiques. En cours d'écriture, les seules interventions du chercheur consistaient à relancer les élèves qui cessaient de verbaliser leurs pensées. L'écriture était filmée, afin de capter le geste graphique et les autres manipulations (par exemple la consultation du dictionnaire ou du conjugueur).

Deux principaux outils ont été utilisés pour l'analyse des données, soit les textes produits et les captations vidéographiques des processus et de verbalisation.

Les textes produits ont été transcrits, puis les erreurs ont été identifiées en double aveugle.

Les textes comportaient une moyenne de 116 mots ($\bar{ET} = 39,58$) et de 8,46 phrases ($\bar{ET} = 2,76$). Les élèves y ont fait en moyenne 15,74 erreurs ($\bar{ET} = 8,36$). Pour répondre à l'objectif de cet article, nous analysons les erreurs totales, et non les erreurs par élève, en comparant plutôt entre elles les différentes catégories et sous-catégories.

Il en va de même pour les réflexions métalinguistiques, repérées par les captations vidéographiques. Celui-ci a été codifié chronologiquement, et la verbalisation concurrente à la tâche a été utilisée pour identifier les réflexions. Le processus d'écriture a été analysé (Vincent, Peters, Fontaine, Béland et al., sous presse). Celui-ci variait de 6 min 30 s à 42 min 18 s ($\bar{x} = 17$ min 23 s ; $\bar{ET} = 6$ min 39 s) et les opérations de révision étaient d'une moyenne de 3 min 59 s. C'est au sein de celles-ci qu'ont été recueillies les réflexions métalinguistiques.

Les tableurs Excel ont par la suite été importés dans SPSS, où les fréquences des erreurs et des réflexions ont été ressorties, de même que l'hypothèse nulle d'absence de relation entre ces variables (chi 2) et la force de l'association (Phi de cramer).

4.- Résultats

4.1.- Fréquence des erreurs

Au total, les élèves ont fait 1588 erreurs relatives à la langue. Le tableau 1 présente les fréquences des diverses grandes catégories de révision des erreurs.

Tableau 1

Fréquence des erreurs linguistiques

	Fréquence	Pourcentage
OG	386	24,3 %
OL	311	19,6 %
P	280	17,6 %
S	222	14,0 %
L	176	11,1 %
H	141	8,9 %
GT	72	4,5 %
Total	1588	100,0 %

Fuente: drets d'autor

Les erreurs les plus fréquentes sont celles liées à l'orthographe. On retrouve en premier lieu celles relatives à l'orthographe grammaticale (OG), qui représentent 24.3 % (n = 386) des erreurs, suivies des erreurs liées à l'orthographe lexicale (U) (19.6 %, n = 311). Les erreurs relatives à la syntaxe suivent, avec dans l'ordre celles relatives à la ponctuation (17.6 %, n = 280) et celles liées à la structure de la phrase (14.0 %, n = 222). Puis, viennent celles concernant le lexique (11,1%, n = 176), les homophones (8,9 %, n =141) et, finalement, la grammaire textuelle (4,5 %, n = 72).

Si on observe dans le détail les sous-catégories les plus fréquentes, on voit que parmi celles représentant plus de 2 % du total des erreurs, on en retrouve sept faisant partie de la catégorie

orthographe grammaticale. Les plus fréquentes sont l'accord du verbe avec son sujet (N = 75, 4,7 %), l'accord de l'adjectif (N = 69, 4,3 %), la terminaison verbale inappropriée (N = 66, 4,2 %), la marque du genre ou du nombre inappropriée à un nom noyau d'un groupe nominal (N = 44, 2,8 %), une erreur de genre ou de nombre quant à un nom faisant partie du groupe prépositionnel complément du nom (N = 38, 2,4 %), l'accord du déterminant avec un nom (N = 36, 2,3 %), et, finalement, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe attributif (N = 33, 2,1 %).

Plusieurs erreurs relatives à l'orthographe lexicale s'y retrouvent également. Dans un premier temps, on relate des erreurs relatives à la présence ou nom de lettres doubles (N = 66, 4,2 %), à une mauvaise correspondance phonème/morphème (N = 48, 3,0 %), à la présence ou l'absence d'accent (N = 38, 2,4 %), et à la présence ou l'absence de majuscule (N = 31, 2,0 %).

En ce qui a trait à la ponctuation, les erreurs sont concentrées au sein de deux sous-catégories principales. La sous-catégorie d'erreur de la virgule devant ou après certains coordonnants et marqueurs de relation (7.2%, 114) représente l'erreur la plus fréquente. Elle est suivie de l'erreur de la virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé (5.6%, 89).

Au niveau de la sous-catégorie d'erreurs des homophonies, la plus fréquente concerne les homophones grammaticaux (5.4%, 85). Elle est suivie de la graphie du son /e/ (2.6%, 42).

Les erreurs lexicales sont également concentrées au sein de deux sous-catégories, soit les répétitions abusives (6,5, N = 6,5 %) et les termes imprécis ou inappropriés (3,4 %, N = 54).

Finalement, parmi les erreurs les plus fréquentes, une seule concerne la grammaire textuelle, soit la concordance des temps verbaux (3,0 %, N = 48).

Tableau 2

Fréquence des sous-catégories d'erreurs linguistiques

Catégorie		Fréquence	Pourcentage
P	Virgule devant ou après certains coordonnants et marqueurs de relation	114	7,2
L	Répétition abusive	103	6,5
P	Virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé	89	5,6
H	Homophone grammatical	85	5,4
OG	Accord du verbe	75	4,7
OG	Accord de l'adjectif	69	4,3
OG	Terminaison verbale inappropriée	66	4,2
OL	Lettres doublées dans un mot	66	4,2
L	Termes imprécis ou inappropriés	54	3,4
GT	Cohérence verbale	48	3,0
OL	Absence de correspondance phonème-morphème	48	3,0
P	Autre cas de ponctuation	45	2,8
OG	Accord du noyau du groupe nominal	44	2,8
H	Homophonie forme verbale en /e /	42	2,6
OG	Accord du nom dans le groupe prépositionnel ou le groupe nominal complément du nom	38	2,4
OL	Autre erreur d'orthographe lexicale	38	2,4
OG	Accord du déterminant	36	2,3
S	Autre élément de structure de la phrase	36	2,3
OL	Autre élément de l'orthographe lexicale	36	2,3
G	Accord du participe passé employé avec être	33	2,1
OL	Majuscule	31	2,0

Fuente: drets d'autor

4.2.- Fréquence des réflexions métalinguistiques

Diverses réflexions métalinguistiques ont été utilisées par les élèves pour la correction de leurs erreurs ou non-erreurs, tel que montré à la figure 3. C'est en s'intéressant à des difficultés se rapportant à l'orthographe grammaticale que la fréquence des réflexions métalinguistiques est la plus élevée, avec 1007 occurrences (47,0 % des réflexions). Elle est suivie, dans l'ordre, de celles afférentes à l'orthographe lexicale (n = 474, 22,1 %), aux homophones (n = 401, 18,7 %), à la structure de la phrase (n = 99, 4,6 %), à la ponctuation (n =

72, 3,4 %), au lexique (n = 49, 2,3 %, 49) et, finalement, à la grammaire du texte (n = 40, 1,9 %).

Tableau 3

Fréquence des réflexions métalinguistique

	Fréquence	Pourcentage
OG	1007	47,0
OL	474	22,1
H	401	18,7
S	99	4,6
P	72	3,4
L	49	2,3
GT	40	1,9
Total	2142	100,0

Fuente: drets d'autor

Si on regarde plus précisément les objets pour lesquels les réflexions métalinguistiques ont été utilisées, on observe logiquement une importante représentation des réflexions portant sur l'orthographe grammaticale. Ainsi, parmi les quinze sous-catégories les plus fréquentes, 8 portent sur l'orthographe grammaticale, soit en ordre décroissant, les réflexions portant sur les accords du verbe (n = 278, 13,0 %), sur les marques de genre et de nombre des noyaux des sujets donneurs d'accord (n = 236, 11,0 %), sur l'accord de l'adjectif complément du nom, attribut du sujet ou attribut du complément direct (n = 151, 7,0 %), sur les marques d'accord du sujet donneur sur un mot ne devant pas recevoir d'accord (n = 83, 3,9 %), sur l'absence ou la présence d'une marque d'accord erronée sur un nom à l'intérieur d'un groupe prépositionnel ou d'un groupe nominal complément du nom (n = 78, 3,6 %), sur l'accord d'un participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe attributif (n = 51, 2,4 %), et, finalement, sur l'accord dans la chaîne déterminant-adjectif-nom effectué sur une base erronée (n = 43, 2,0 %).

Tableau 4

Fréquence des sous-catégories de réflexions métalinguistiques

		Fréquence	Pourcentage
OG	Accord du verbe	278	13,0
H	Homophonie forme verbale en /e/	246	11,5
OG	Accord du noyau du groupe nominal	236	11,0
OL	Orthographe lexicale non identifiée	171	8,0
OG	Accord de l'adjectif	151	7,0
H	Homophone grammatical	136	6,3
G	Accord du déterminant	83	3,9
OL	Lettres doublées dans un mot	80	3,7
OG	Terminaison verbale inappropriée	78	3,6
OG	Accord du nom dans le groupe prépositionnel ou le groupe nominal complément du nom	61	2,8
OG	Accord du participe passé employé avec être	51	2,4
OL	Majuscule	51	2,4
OL	Vérification des accents	50	2,3
OG	Vérification générale des accords au sein du groupe nominal	43	2,0
P	Virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé	32	1,5

Fuente: drets d'autor

Plusieurs réflexions portent aussi sur l'orthographe lexicale, certaines étant non identifiées (n = 246, 11,0 %), l'élève mentionnant simplement vouloir savoir comment l'écrire, et les autres portant sur la présence ou non de lettres doublées (n = 80, 3,7 %), l'emploi de la majuscule (n = 51, 2,4 %) et celui d'un accent (n = 50, 2,3 %).

Les réflexions portant sur des cas homophoniques sont également présentes parmi les plus fréquentes, avec celles d'une part des homophones verbaux relatifs à la terminaison en /e/ (n = 246, 11,5 %), de même que les homophones grammaticaux, en excluant ceux concernant les accords verbaux et la conjugaison (n = 136, 6,3 %).

Aucune sous-catégorie de réflexions portant sur la structure de la phrase ou la grammaire textuelle ne se retrouve parmi les quinze plus fréquentes. En revanche, on retrouve en quinzième position les réflexions syntaxiques portant sur l'utilisation de la virgule lors de

structure de phrase avec un groupe complément de phrase déplacé (n = 32, 1,5 %).

L'utilisation des réflexions métalinguistiques concernait principalement des mots qui n'impliquaient pas d'erreurs (n = 1529, 71,4 %). Au total, 19,7 % des réflexions métalinguistiques menaient à des corrections d'erreurs (n = 421). La grande majorité des réflexions menaient à la confirmation d'une absence d'erreurs (n = 1476, 68,9 %), alors que 191 erreurs, malgré les réflexions, restaient des erreurs (8,9 %). Dans un très faible pourcentage, des réflexions ont amené les élèves à produire des erreurs là où la forme était originalement correcte (n=54, 2,5 %).

Par ailleurs, très peu de réflexions métalinguistiques faisaient appel au métalangage relatif à la grammaire actuelle. Ainsi, sur les 2142 réflexions, seulement 383 impliquaient un métalangage approprié (17,8 %). On doit toutefois nuancer en mentionnant que certaines réflexions portaient sur des aspects de la langue où il aurait été difficile de faire appel à ce métalangage, notamment le lexique ou l'orthographe lexicale.

4.3.- Rapport entre les erreurs et les réflexions métalinguistiques

Comme montré au tableau 5, une simple mise en relation des erreurs et des stratégies montre encore une fois la forte prépondérance de l'orthographe. Cependant, le rapport entre les erreurs et les réflexions s'inverse en ce qui concerne les aspects syntaxiques de la langue. En effet, les homophones (2,84 réflexions par erreur), l'orthographe grammaticale (2,61 réflexions par erreur) et l'orthographe d'usage (1,52 réflexion par erreur) sont les trois catégories où l'on retrouve plus de réflexions que d'erreurs. En revanche, la grammaire du texte (0,56 réflexion par erreur), la structure de la phrase (0,45 réflexion par erreur), le lexique (0,28 réflexion par erreur) et la ponctuation (0,26 réflexion par erreur) impliquent moins de réflexions que d'erreur. Cela se confirme par la vérification de l'indépendance des variables des catégories d'erreurs et de réflexions métalinguistiques, qui est

hautement significative (χ^2 (6, $N = 3730$) = 617.62, $p < 0,001$; $\phi = 0,407$).

Tableau 5

Ratio des réflexions métalinguistiques par erreur

	Réflexions	Erreurs	Ratio
OG	1007	386	2,61
GT	40	72	0,56
H	401	141	2,84
L	49	176	0,28
P	72	280	0,26
S	99	222	0,45
OL	474	311	1,52
Total	2142	1588	1,39

Fuente: drets d'autor

5.- Discussion des résultats

Dans cette partie, nous mettrons en premier lieu en dialogue nos résultats concernant les erreurs avec ceux de Boivin et Pinsonneault (2018). Nous montrerons ensuite l'intérêt de considérer le processus d'écriture dans son ensemble, en intégrant les réflexions métalinguistiques effectives, afin de proposer certaines pistes didactiques.

Les résultats qui ont ici été obtenus ne correspondent pas complètement à ceux de Boivin et Pinsonneault (2018), en ce qui concerne les catégories d'erreurs. En comparant selon la même échelle d'erreurs par 100 mots, le présent échantillon se compare à celui de Boivin et Pinsonneault pour le taux d'erreurs d'orthographe grammaticale ($\bar{X} = 3,32 / 3,34$) et d'orthographe d'usage ($\bar{X} = 2,68 / 2,61$). Le taux d'erreurs de syntaxe que nous avons repéré (auxquelles nous ajoutons celles relatives aux homophones, pour fins de comparaison), est légèrement plus bas que celui de l'échantillon de Boivin et Pinsonneault ($\bar{X} = 5,53 / 6,31$). Cela peut s'expliquer par des différences dans l'interprétation des catégorisations grammaticales. On doit également ajouter que les résultats des élèves impliquent un grand

écart-type, et que la petite taille de notre échantillon peut expliquer en partie l'écart. Rappelons également que les élèves de notre échantillon sont d'un an moins avancé dans leur parcours scolaire. Finalement, mentionnons surtout la différence du contexte d'écriture (temps, enjeu, nombre de mots) et du genre textuel, alors que le texte ici rédigé est une séquence descriptive de lieu, et que celui de l'échantillon ministériel consiste en un texte descriptif-justificatif.

Cela peut expliquer la présence de sous-catégories particulièrement présentes en ce qui concerne les erreurs. Plusieurs d'entre elles concernent les compléments du nom, en syntaxe ou en orthographe grammaticale. Ceux-ci peuvent être particulièrement utilisés dans ce genre de texte (Vincent et Lefrançois, 2016). Il en va de même pour les répétitions abusives, qui s'expliquent notamment par la présence de plusieurs phrases décrivant un même objet. Le genre textuel peut finalement exacerber la présence de compléments de phrase déplacés, afin d'éviter la répétition de structure sujet-prédicat-complément de phrase.

En ce qui concerne les réflexions métalinguistiques, il nous semble important de mentionner la préoccupation constante des élèves pour l'orthographe, au détriment de la syntaxe, dans les réflexions métalinguistiques des élèves. Qui plus est, l'analyse montre que dans une révision axée sur la diminution du nombre d'erreurs, cette stratégie semble peu adéquate, alors que l'attention apportée aux dimensions orthographiques dépasse largement le pourcentage d'erreurs qui en découlent. Nous avancerons ici trois pistes d'explications quant à ce comportement à la phase de révision.

Premièrement, les élèves sont les héritiers d'une culture scolaire qui, malgré les avancées didactiques, change peu (Chartrand et Lord, 2013). Bien que la grammaire moderne s'inscrive dans une représentation du système de la langue (Gagnon et Bucla Bronckart, 2017) et que les manipulations syntaxiques et la phrase de base devraient servir d'outils principaux à l'analyse, l'attention dans l'enseignement reste, comme elle prévalait dans les anciens programmes, autour des questions d'orthographe grammaticale. Bien

que les enseignants œuvrant dans les classes où s'est déroulée l'expérimentation mentionnent tous s'inscrire dans le courant de la grammaire moderne, l'analyse *in situ* montre qu'il y a parfois un écart important entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Lord, 2012).

Deuxièmement, même si le temps imparti à l'enseignement de la syntaxe est conséquent, on peut questionner comment cet enseignement syntaxique s'effectue. L'observation de phrases modèles décontextualisées et le repérage de groupes constituants de la phrase de base ne sont certes pas des pratiques suffisantes pour assurer un réinvestissement en écriture ! L'articulation entre l'enseignement de la grammaire et celui des compétences discursives est prônée depuis longtemps en didactique du français (Bronckart et Besson, 1988; Myhill, Jones et Lines, 2018; Ronveaux et Schneuwly, 2007) et le chemin entre l'apprentissage syntaxique et son réinvestissement en écriture doit être, à tout le moins, modélisé.

Troisièmement, on peut supposer que la révision est encore et toujours vue comme une pratique de détection d'erreurs, et non d'amélioration de texte. Le rapport coût cognitif/ bénéfice d'un investissement en orthographe est beaucoup plus rentable que le même en syntaxe, du moins tant et aussi longtemps que le travail de révision consiste en une visée d'optimisation de note par la diminution du nombre d'erreurs comptabilisables. Pour modifier les comportements et permettre un véritable travail syntaxique sur le texte, il faudrait adapter les exigences du travail d'écriture – et les critères d'évaluation – afin de permettre à l'élève de prendre des risques et de consacrer du temps à la réflexion syntaxique. Nous mentionnerons au passage que le faible taux de réflexions ayant fait appel à un métalangage approprié indique qu'il serait profitable de permettre à l'élève d'exprimer à voix haute ses réflexions, par exemple à travers un travail de révision collaboratif (Blain et Lafontaine, 2010).

6.- Conclusion

Cet article visait à identifier les erreurs grammaticales d'élèves de première secondaire lors de l'écriture d'un texte descriptif, les réflexions métalinguistiques que l'écriture de celui-ci occasionne, de même que la relation entre ces deux variables. Si nous avons obtenu des résultats analogues à ce qui avait été préalablement identifié lors de l'analyse des erreurs de textes d'élèves comparables, nous avons pu mettre ici en évidence le rapport entre ces erreurs et les réflexions métalinguistiques relatives aux mêmes catégories. En effet, le simple calcul des erreurs pourrait donner l'impression que les difficultés sont relativement semblables entre d'une part l'orthographe (lexicale et grammaticale) et la syntaxe (structure de phrase et ponctuation). Or, la prépondérance des réflexions métalinguistiques concernant l'orthographe grammaticale et la quasi-absence de celles-ci en syntaxe et ponctuation nous amènent à réfléchir à une approche didactique distincte entre l'enseignement des deux catégories. Bien que notre échantillon soit plutôt restreint et que le genre textuel exploité puisse influencer les résultats, il nous semble toutefois important de réfléchir à une approche de l'enseignement de la structure de la phrase et de la ponctuation qui prenne en compte le statut de scripteur de l'élève. Ainsi, l'articulation de l'enseignement de la syntaxe à celui de l'écriture nous semble essentielle. Si, pour l'orthographe grammaticale, il faut amener l'élève à choisir les bonnes stratégies de révision et à les appliquer judicieusement, la syntaxe, elle, réclame de convaincre les élèves de la valeur de la mise en place de stratégies.

Références bibliographiques

Anctil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et propositions de pistes didactiques. *Pratiques*, 155-156, 7-30. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3447>

Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-

brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>

Boivin, M. C., Pinsonneault, R. et Côté, L. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC). <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/un-modele-didactique-darticulation-de-la-grammaire-et-de-lecriture-pour-favoriser-le-transfert-des-connaissances-grammaticales-en-situation-de-production-ecrite-chez-les-eleves-du-secondaire/>

Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <http://dx.doi.org/10.7202/1050810ar>

Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire *Repères*, 49, 131-145. <https://doi.org/10.4000/reperes.717>

Boyer, P. (2021). De quelle grammaire parlez-vous? *Correspondance*, 27(1), 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/de-quelle-grammaire-parlez-vous/>

Bronckart, J.-P., et Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile? Dans D. Bain et al. (Éd.), *La recherche au service de l'enseignement?* (pp. 73-93). Genève : CRPP. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37612>

Canelas-Trevisi, S. et Blain, D. (2008). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif? Analyse critique de quelques pratiques en classe du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Éd.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. (pp. 155-176). Québec : Presses de l'Université Laval.

Catach, N. (1988). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris, France: Nathan.

Chartrand, S. G., Emery-Bruneau, J., et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences*

langagières en français. Québec : DIDACTICA, c.é.f.
<https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88. <https://id.erudit.org/iderudit/68675ac>

Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0047>

Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.445>

Combettes, B., et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228>

Dabène, L., et Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. Dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 373-383). Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté.

Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe: des systèmes aux usages. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, 199-221. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

Fisher, C., et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Gagnon, R., et Bulea Bronckart, E. (2017). Introduction. Comment former à l'enseignement de la grammaire? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Éds.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 9-20). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Gauvin, I., et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram - Revue de didactique de*

la grammaire, 2, 1-18. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>

Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation* (pp. 83-108). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1987). On the Structure of the Writing Process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30. <https://doi.org/10.1097/00011363-198709000-00004>

Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignant de français [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>

Manesse, D., et Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24278>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2020). *Document d'information, Épreuve obligatoire, Français, langue d'enseignement, Juin 2020, 2e année du secondaire* Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_2e_sec_Juin_2020.pdf

Myhill, D., Jones, S., et Lines, H. (2018). Supporting less-proficient writers through linguistically-aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>

Nadeau, M., et 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. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>

Parisi, G., et Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire: le cas du discours rapporté. *Repères*, 39, 163-178. <https://doi.org/10.4000/reperes.843Si>

Roberge, J. (2001). Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral). (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>

Vincent, F., et Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... *Formation et profession*, 27(3), 128-132. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a185>

Vincent, F., Larose, F., et Gagnon-Bischoff, S. (2018). Évaluation comparée intergenre de la compétence scripturale d'élèves du début du secondaire. Dans M. Demeuse, M. Milmeister et C. Weis (Éds.), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du 30e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation - Europe* (pp. 291-293). Esch-sur-Alzette: Université de Luxembourg.

Vincent, F., et Lefrançois, P. (2016). Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom. *Language & Literacy*, 18(1), 148-170. <https://doi.org/10.20360/G2JP4V>

La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística^{*}

The Interview about Writing Processes with Primary School Pupils: A Place for Metalinguistic Reflection

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Universitat de València-GIEL

crodrig@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>

Carme Durán Rivas

Universitat Autònoma de Barcelona

cduran4@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2357-1124>

Teresa Ribas Seix

Universitat Autònoma de Barcelona

teresa.ribas@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6358-8014>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.103

Fecha de recepción: 26/05/2021

Fecha de aceptación: 26/09/2021



Rodríguez-Gonzalo, C., Durán Rivas, C., y Ribas Seix, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo*, 35(2), 103-136.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>

^{*} La investigación ha recibido fondos del Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto I+D: “Enseñar a escribir: reflexión gramatical y estrategias de autorregulación”-EDU2015-64798-R) así como de ACUP/RecercCaixa con el Proyecto: “Ara l’escritura! Millorar l’expressió escrita per garantir l’equitat de l’alumnat” (2015ACUP 00175). Se ha concluido en el marco del proyecto I+D “La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (PID2019-105298RB-I00) del Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación.

Resumen: Ante el debate actual sobre la oportunidad y el sentido de enseñar gramática en la escuela, las autoras se adhieren a la tendencia de las últimas décadas de centrar la atención en la actividad metalingüística del aprendiz y de apostar por una enseñanza reflexiva de la gramática. En una investigación con datos empíricos de aula, analizados desde una perspectiva cualitativa, se realizan entrevistas a alumnos de Primaria (7 y 9 años) para profundizar en la actividad metalingüística que manifiestan y para mostrar la entrevista como un espacio que hace emerger la reflexión. Los resultados aportan evidencias de que en Primaria los alumnos pueden verbalizar sus reflexiones sobre la lengua, si bien con algunas condiciones, como situar las tareas en contextos con sentido, disponer de la mediación adecuada del adulto así como compartir metalenguaje para referirse a los fenómenos metalingüísticos. Se desprenden de ahí importantes implicaciones didácticas: hace falta diseñar espacios en el aula para que la reflexión metalingüística de niños y niñas pueda emerger, con la adecuada ayuda docente. Para que ello sea posible, es necesario incorporar en la formación inicial del profesorado criterios sobre la gestión de la interacción para el aprendizaje y, en particular, de las interacciones metalingüísticas.

Palabras clave: reflexión metalingüística; entrevista; escritura; conectores discursivos; Educación Primaria.

Abstract: Given the current debate on the opportunity and meaning of teaching grammar in schools, the authors adhere to the trend of recent decades to focus attention on the metalinguistic activity of the learner and to bet on a reflective teaching of grammar. In a research with empirical classroom data, analyzed from a qualitative perspective, interviews were conducted with Primary School students (7 and 9 years old) to delve into the metalinguistic activity they manifest and to show the interview as a space that makes reflection emerge. The results provide evidence that in Primary Education, students can verbalize their reflections on the language, although with some conditions such as placing tasks in meaningful contexts, having adequate adult mediation as well as sharing metalanguage to refer to metalinguistic phenomena. Important didactic implications emerge from this: it is necessary to design spaces in the classroom so that the metalinguistic reflection of schoolboys and schoolgirls can emerge, with the appropriate teaching help. For this to be possible, it is necessary to incorporate criteria on the management of interaction for learning and, in particular, metalinguistic interactions in the initial teacher training.

Keywords: metalinguistic reflection; interview; writing; discourse connectors; Primary Education.

I

ntroducción

El debate iniciado en los países anglosajones sobre la utilidad de enseñar gramática en la escuela, sobre todo en las primeras edades de la escolaridad obligatoria, sigue vigente en el ámbito internacional (Locke, 2010). No obstante, desde hace unas décadas, un conjunto de trabajos basados en datos empíricos realizados en el área hispánica plantea la necesidad de desplazar la discusión hacia un nuevo foco, el concepto de *actividad metalingüística*, es decir, la capacidad humana de observar y analizar la lengua y su uso (Camps y Milian, 1999; Camps, 2000; Camps y Fontich, 2020), y de apostar por una enseñanza gramatical organizada mediante la reflexión sobre la lengua en un contexto de diálogo entre iguales y con ayuda del docente.

El trabajo que presentamos corresponde a una investigación sobre enseñanza de la escritura con alumnos de enseñanza obligatoria, centrada en propiciar didácticamente la capacidad de autorregulación de los estudiantes (Allal, 1993; Ribas, 2001) mediante el diálogo generado en clase. En un trabajo reciente (Ribas, Rodríguez-Gonzalo y Durán,

2020) sobre el proceso de aprendizaje de la escritura en edades tempranas, analizamos las características de la actividad metalingüística de alumnos de 4º de Primaria, contrastando los datos obtenidos durante el proceso y los datos del producto. En el artículo que ahora presentamos, centramos el análisis en las entrevistas realizadas a alumnos de 2º y 4º de Primaria (7 y 9 años respectivamente) durante una Secuencia Didáctica (en adelante, SD) cuyo fin es la escritura de un texto de opinión (Salas, Birello y Ribas, 2020). Las entrevistas permiten acceder a las concepciones del alumnado sobre la escritura y sobre la función de los conectores discursivos y al mismo tiempo crean un contexto donde la reflexión sobre la lengua es posible y donde aparecen trazas de la actividad metalingüística verbalizada de los estudiantes (Camps, 2000; Fontich y García-Folgado, 2018).

En los últimos años se ha defendido el interés por estimular la reflexión sobre la lengua de los estudiantes ya en edades tempranas. Desde el marco sociocultural, se ha puesto el énfasis en los procesos de toma de conciencia y en la reflexión sobre los aspectos gramaticales y discursivos del lenguaje en uso, lo que ha conducido a la elaboración de propuestas que relacionan el aprendizaje de la escritura y de la gramática mediante el fomento de la actividad metalingüística. Los resultados de investigaciones en contexto de aula realizadas por el grupo GREAL (Grupo de investigación sobre la enseñanza de las lenguas, de la Universitat Autònoma de Barcelona) muestran cómo niños y niñas de Primaria son capaces de hablar sobre la lengua si tienen un entorno que lo incentive (Milian, 2001; Gil, 2011; Casas, 2014). Otros trabajos (Calil y Myhill, 2020) concluyen, además, que los contextos colaborativos en escritura permiten al profesorado acceder al pensamiento de niños y niñas para así fundamentar mejor sus intervenciones didácticas y proporcionar un retorno ajustado a las necesidades de los alumnos.

En este artículo, basándonos en los postulados vigotskianos, concebimos la entrevista como un entorno favorable para la activación del razonamiento y para la construcción conjunta del conocimiento metalingüístico. El entrevistador, que forma parte del dispositivo diseñado para la investigación, desarrolla el rol de andamiaje para

permitir que el alumno exprese verbalmente su reflexión. A pesar de todo –como se verá más adelante– promover estas conversaciones e interpretar las verbalizaciones de los escolares no siempre resultan tareas fáciles, especialmente en Primaria en que la capacidad de razonamiento abstracto está todavía en fases iniciales.

Los resultados de este estudio adquieren un indudable interés para la enseñanza y el aprendizaje ya que, si bien el entorno de investigación tiene unas características distintas de los contextos habituales de enseñanza, los hallazgos aportan ideas cruciales para la metodología de aula. Organizar situaciones de conversación metalingüística con los estudiantes, desde las primeras edades (Gil y Bigas, 2009; Gil, 2011), permite que se generen espacios intermentales, para pensar con otros, que ayuden a la autorregulación y la autonomía del aprendiz (Mercer, 2013).

Así pues, los objetivos de este artículo son dos:

- a. Profundizar en las características de la actividad metalingüística de los alumnos de Primaria como elemento clave para el aprendizaje lingüístico, en un entorno escolar de aprendizaje de la escritura y de la gramática.
- b. Mostrar las singularidades de la entrevista como espacio de diálogo entre estudiantes y adulto que permite hacer emerger la reflexión metalingüística.

1.- Marco teórico

1.1.- El aprendizaje de la escritura y la reflexión sobre la lengua

Nuestra investigación se sitúa en el campo científico de la Didáctica de la lengua. Tiene en cuenta principalmente las aportaciones de la psicología cognitiva que, en sus modelos de los años 80, definieron la escritura como un proceso cognitivo complejo (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1983) compuesto por subprocesos que tienen lugar de forma recursiva guiados por una instancia de control; considera asimismo las aportaciones de las teorías socioculturales, que consideran la escritura como una actividad socialmente situada que adquiere sentido dentro de la comunidad

(Camps, 2017). Para aprender a escribir es preciso ayudar a descubrir este sentido a través de una instrucción explícita (Calil y Myhill, 2020).

El trabajo se inscribe en los estudios que plantean la enseñanza reflexiva de la lengua como una vía necesaria para desarrollar competencias en el ámbito de la escritura (Camps, 2003; Barbeiro y Brandão, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Myhill y Jones, 2015; Camps y Ribas, 2017; Myhill, Watson y Newman, 2020). La conciencia sobre el material lingüístico que se observa y manipula, a la vez que sobre los procesos y entornos en los que lo utilizamos, aporta estrategias y conocimientos para un uso más eficaz del lenguaje. Distintos autores destacan el papel de la metacognición en el proceso de escritura: algunos de sus componentes, como los gráfico-espaciales o los ortográficos, necesitan ser automatizados para alcanzar una buena competencia en escritura, mientras que otros requieren decisiones conscientes y capacidad de selección (Myhill et al, 2020). Incluso los aspectos automatizados pueden volverse conscientes cuando se desea un efecto especial en el lector o se reformula la finalidad del texto (Barbeiro y Brandão, 2006). Si bien quedan cuestiones por esclarecer, como la relación entre el conocimiento metalingüístico declarativo y el procedimental (Camps y Milian, 1999; Myhill y Jones, 2015), podemos decir que en la producción de textos es inevitable la toma consciente de decisiones sobre la lengua en contexto.

Estudios en didáctica de la lengua (como los recogidos en Ribas et al, 2014) plantean el desarrollo de la competencia metalingüística de los alumnos mediante un aprendizaje reflexivo de la lengua. Entendemos la reflexión como un proceso de toma de conciencia sobre el funcionamiento de la lengua (Rodríguez-Gonzalo y Durán, 2019), que no consiste en enseñar conceptos para después ser aplicados por el alumno en la escritura, sino en propiciar que sea el alumno quien construya de forma recursiva los conceptos sobre gramática y sobre el discurso mediante la manipulación de material lingüístico y la reflexión organizada sobre los usos en contextos con sentido.

Ahora bien, la práctica reflexiva de niños y niñas no aparece espontáneamente. Del mismo modo que la escritura, esta práctica se

aprende en contextos escolares y por tanto debe ser enseñada y guiada en tareas situadas y mediante el uso de conceptos gramaticales y discursivos (Myhill y Jones, 2015; Dolz y Gagnon, 2018; Camps y Fontich, 2020). Con el fin de generar interacción para activar la conciencia metalingüística, se plantean tareas de escritura colaborativa o actividades de *facilitación procesual* (Barbeiro y Brandão, 2006, p. 87), en las que el profesorado aporta ayudas y los niños y niñas asumen la responsabilidad compartida en la tarea de escritura grupal hasta alcanzar su objetivo. Otro aspecto que debe ser facilitado en Primaria es la atención a los niveles más globales del texto (Calil y Myhill, 2020). La investigación sociocultural defiende que los aspectos locales relacionados con la transcripción pueden desarrollarse paralelamente a los de tipo compositivo más global (Dyson, 2009). Los estudios en esta línea apuntan que se trata de prácticas poco habituales en las aulas (Fontich y García-Folgado, 2018), especialmente en las primeras edades, pero que si se enseña a escribir de esta forma se promueve una actitud mucho más reflexiva sobre la escritura y sobre el proceso de aprendizaje, que revierte en el fomento de la actividad metalingüística y en la mejora de la competencia escrita (Calil y Myhill, 2020).

Un tema de debate en la investigación es si es necesario disponer de conocimiento gramatical previo para poder “hablar” o reflexionar sobre la lengua. Fontich y García-Folgado (2018), basándose en los supuestos vigotskianos, son taxativos: el conocimiento gramatical no debe ser una condición para reflexionar sobre la lengua sino una consecuencia. Camps (2000) ya mostró que la actividad metalingüística se puede verbalizar de distintas formas y que los conceptos gramaticales y sobre el discurso se construyen en un proceso de reformulación que contrasta y relaciona constantemente las experiencias de los alumnos como usuarios del lenguaje escrito con el marco que explica el funcionamiento del lenguaje.

Así, el dominio progresivo del metalenguaje se considera necesario como un paso hacia la conceptualización (Barth, 2004). Sin metalenguaje se hace difícil e impreciso hablar y discutir sobre la lengua y la autorregulación en el proceso de escritura no puede desarrollarse de manera satisfactoria (Camps, 2000; Myhill y Jones, 2015). En la progresión que va del reconocimiento de un fenómeno

lingüístico hasta la elaboración explícita del concepto que lo explica, el uso de términos específicos para nombrar los fenómenos se vuelve necesario según la capacidad metalingüística se va desarrollando.

1.2.- La entrevista como espacio de reflexión compartida

Entendemos la entrevista como una práctica social y discursiva (Mondada, 2001; Mann, 2011; Talmy, 2011; Guasch y Ribas, 2013) donde el discurso se construye conjuntamente entre entrevistador y entrevistado lo que permite crear un contexto de reflexión compartida post-tarea con el pequeño grupo de alumnos que han trabajado juntos (Arseneau, 2016). En el diálogo con el experto o entre iguales, los individuos ponen en marcha mecanismos autorreguladores mediante procesos de alta dificultad cognitiva como la planificación o la resolución de tareas (Vigotski, 1988). Así, el diálogo entre investigador y escolares permite observar el pensamiento en voz alta de los estudiantes y a la vez lo posibilita (Camps et al, 2001; Durán, 2010).

Lantolf (2000) –siguiendo a Vigotski– señala que para que haya aprendizaje es necesario que se dé una apropiación o interiorización de los contenidos y que ello se realice a través de las llamadas *lengua interior* (*inner speech*) y *lengua privada* (*private speech*), que tienen una función psicológica intrapersonal y cognitiva. Aparecen sobre todo cuando el estudiante se enfrenta a una tarea de alta dificultad, a un reto que le obliga a movilizar sus conocimientos previos. La lengua privada tiene una función estratégica: representa una exteriorización de las órdenes internas (*lengua interior*) como manera de controlar las funciones cognitivas para realizar la tarea. A través de la lengua privada la conciencia puede ser investigada, ya que permite observar las acciones que van de lo intramental a lo intermental y hace visible la lengua interior (Lantolf y Appel, 1994). Este aspecto es importante para entender la necesidad de la interacción para hacer emerger la reflexión metalingüística: para conseguir la autorregulación y para tener evidencias observables de esta lengua interior que refleja la conciencia del hablante y la construcción del conocimiento. El reto que suponen las preguntas de la investigadora provoca que los niños y niñas piensen en

voz alta, exterioricen la lengua interior, lo que permite vislumbrar dificultades, pero también momentos de aprendizaje (Durán, 2010).

Con alumnos, la entrevista ha permitido conocer los procesos de composición escrita que desarrollan cuando componen un texto y observar su capacidad de razonamiento metalingüístico en las decisiones tomadas. Encontramos trabajos en esta línea en el grupo GREAL (Torralba, 2012; Casas, 2014, para Primaria; Camps et al, 2001; Durán, 2010 y 2020, para Secundaria, entre otros); también en el ámbito francófono, donde las entrevistas en Primaria exploran principalmente el aprendizaje de la ortografía (Jaffré, 2003; Hassan, 2004) y en menor medida el de la gramática (Arseneau, 2016). Asimismo, el equipo de la Universidad de Exeter ha realizado entrevistas con alumnos de estas edades usando la estrategia de la “estimulación del recuerdo” (*stimulated recall*) para comprender los procesos que siguen los alumnos en las tareas de escritura. En nuestro trabajo, buscamos que los alumnos activen su conocimiento mediante la reflexión y lo hagan en parte visible en las entrevistas, como “pequeñas experiencias comunicativas” (Torralba, 2012) cuidadosamente creadas por el equipo investigador.

2.- Metodología

La investigación que presentamos, de carácter cualitativo, trabaja con datos obtenidos en entrevistas a 17 parejas o tríos de alumnos de cuatro centros educativos públicos¹, en el marco de una SD diseñada y pilotada previamente por el equipo investigador y llevada a cabo durante 11 sesiones por las maestras habituales del aula tras una fase de formación.

El tipo de entrevista realizada se conoce como “semiestructurada” o “conversación orientada” (Palou, 2008), porque se planifica en función de los objetivos de la investigación y establece una conversación organizada, iniciada y dirigida por el investigador. En

¹ Las SD y las entrevistas se realizaron en catalán, lengua de la escuela en Cataluña. Para el artículo, los datos se han traducido al castellano.

nuestro caso, se retorna sobre las tareas realizadas en clase y tiene lugar inmediatamente después, usando los materiales elaborados en el aula.

El adulto desarrolla diversas estrategias para crear un clima de confianza y estimular respuestas. Los datos obtenidos por este procedimiento se consideran representaciones socialmente construidas, fruto de la colaboración en un momento determinado, y permiten comprender algunos rasgos del proceso del alumno. Según Hassan (2004), además de dar cuenta de los efectos del discurso del investigador sobre los alumnos y de los implícitos de ambos en la conversación, debemos abandonar la ilusión de poder obtener de los niños explicaciones traducibles directamente en términos de conceptualización. Sus comentarios, como veremos en nuestro estudio, pueden ser a veces poco elaborados, otras poco espontáneos, incluso convencionales, por lo cual la tarea de interpretación no es fácil para el investigador, que normalmente necesita contrastar con otros datos como las producciones escritas de cada alumno o bien con las interacciones orales mientras escriben en grupo.

En esta investigación adoptamos la entrevista con el alumnado como instrumento metodológico para observar su capacidad de reflexión metalingüística en la tarea de escritura y para acercarnos a su pensamiento sobre la lengua en una situación interactiva con el adulto. Así constatamos una vez más, siguiendo trabajos anteriores de GREAL, el valor de la conversación como espacio para reflexionar sobre la lengua (Camps et al, 2001; Milian, 2005).

La SD llevada a la práctica tenía por objetivo enseñar a escribir textos de opinión, atendiendo a la planificación del texto y a los mecanismos de autorregulación del proceso de escritura. Se experimentó con dos versiones de SD: en una, el trabajo estaba centrado solamente en estos mecanismos de autorregulación del proceso (en adelante, SD1); en la otra, se trabajaban de forma explícita, además de los contenidos mencionados, algunos elementos de conexión como organizadores discursivos y conectores causales (en adelante, SD2). En ambos casos la SD estaba guiada por el objetivo final: escribir un texto de opinión elaborado en parejas o tríos y publicado en un blog.

Para las estrategias de planificación, se proporcionó a los alumnos un esquema textual con un acrónimo fácilmente memorizable, que aludía a los distintos componentes del texto (PER –*Pienso, Explico, Resumo*– para 2º curso; CREC –*Creo, Razón, Explicación, Conclusión*– para 4º). En la SD2, el esquema contenía además posibles conectores para introducir cada parte del texto.

Al terminar la sesión 3ª o 4ª (según el tipo de SD) y la sesión 8ª, un miembro del equipo investigador mantuvo una entrevista con tres pequeños grupos (parejas o tríos) de cada aula, con preguntas que incitaban a recordar el proceso seguido, justificar las decisiones tomadas y valorar las dificultades encontradas.

Los datos analizados para el presente estudio corresponden a las entrevistas con varias parejas o tríos de alumnos de 6 aulas distintas de 2º y 4º curso de Primaria. Los nombres de los centros así como los de alumnos y alumnas son ficticios.

Tabla 1

Participantes en el estudio

Escuela	Nivel	Tipo de SD	Nº de parejas o tríos
Llevant	2º Primaria		3
Llevant	4º Primaria	SD1: proceso de escritura y estrategias de autorregulación	3
Art	2º Primaria		2
Ponent	2º Primaria	SD2: proceso de escritura y estrategias de autorregulación + reflexión explícita sobre los elementos de conexión	3
Ponent	4º Primaria		3
Barcino	2º Primaria		3

n=17 parejas o tríos
n=40 alumnos y alumnas

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas se registraron en audio y posteriormente se transcribieron siguiendo los criterios del grupo Greal². Los protocolos

² Criterios de transcripción: secuencia tonal terminal ascendente ↑, descendente ↓; pausa breve hasta 2 seg. (.), mediana 3 seg. (..), larga más de 3 seg. (...); palabra o

transcritos se analizaron con ayuda de una pauta de codificación con categorías y subcategorías establecidas por las investigadoras a partir de la lectura recursiva y con un procedimiento de verificación interjueces. La pauta incluía también ejemplos de cada categorización, lo cual permitía con facilidad volver a los datos para verificar las interpretaciones.

Se establecieron dos tipos de categorías: las temáticas, para apreciar el contenido de los comentarios y las discursivas, relacionadas con las características propias de la comunicación dialógica. Con la combinación de ambas, para cada pareja se elaboró una síntesis final que permitió la comprensión del intercambio. Tras contrastar los análisis de las distintas parejas o tríos entre el equipo investigador, se procedió a la interpretación de las entrevistas.

3.- Resultados y discusión

Presentamos en primer lugar los resultados del análisis de contenido de las entrevistas en relación con las categorías temáticas, que muestran la reflexión metalingüística que el alumnado es capaz de realizar con la mediación del experto. A continuación, nos centramos en la entrevista como espacio discursivo que permite crear esa zona de reflexión compartida, una vez realizada la tarea.

3.1.- Las concepciones de los alumnos manifestadas en las entrevistas

3.1.1.- La reflexión sobre los procesos de escritura

Los datos revelan que los niños y niñas de segundo y de cuarto de Primaria del estudio son capaces de reflexionar sobre los procesos implicados en la escritura de un texto en colaboración y verbalizan sus concepciones sobre ella de una manera fluida, lo que permite inferir que se han apropiado de dichos procedimientos. Ante las preguntas de los investigadores, aluden a los beneficios y dificultades que implica la escritura en colaboración, a las estrategias para estructurar el texto a

enunciado truncado: - ; solapamientos / / ; interrupción que implica cambio de turno: = = ; texto incomprensible: XX; comentarios del transcriptor: []; texto afectado por risas { @ }, por volumen alto { F }, por volumen bajo { P }.

partir del acrónimo utilizado y de los conectores que introducen las distintas partes, y a las diversas funciones del borrador en contraposición al texto definitivo. Lo hacen de una manera asertiva, aportando argumentos para defender sus opiniones. Solo cuando se refieren a la conclusión del texto de opinión que han escrito muestran dificultades para explicar en qué consiste³.

Veamos un ejemplo de cómo conceptualizan las diferencias entre el texto definitivo y el borrador –uno de los aspectos en que focaliza la SD– y de cómo expresan estas diferencias en las entrevistas de segundo y de cuarto curso.

³ Ver Ribas, Rodríguez-Gonzalo y Durán (2020) para los conceptos de estos mismos alumnos sobre la escritura en el aula.

Ejemplo 1

A. 2º Llevant, pareja A, sesión 8 (SD1)	B. 4º Ponent, trío C, sesión 8 (SD2)
11. ENTR: [...] (.) a ver (.) quiero que me enseñéis↑ (.) el texto y el borrador↓ (.) quiero que me expliquéis↑ [...] que diferencia hay entre el texto↑ (.) y el borrador↑	31. ENTR: en sucio↓ (.) me- (.) y para que nos ehh sirve hacer un borrador↑ nos ehh sirve para escribir un texto mejor hecho↑
12. M: pues /que uno está más sucio/	32. L: sí↓ (.) porque en el borrador si haces faltas de ortografía y te das cuenta↑ después en el limpio↑ no las harás↓ porque ya pensarás en ellas↓
13. ENTR: /que habéis hecho vosotros/	33. ENTR: bien↑ (.) más cosas↑
14. I: y el otro está (.) más limpio↓	34. G: sí↓ para pensar↑ las ideas::s (.) para colocarlas (-) /y después=
15. ENTR: que uno está más sucio y el otro está más limpio↓(.) más ideas↑	35. ENTR: /eso es muy/ importante↓
16. M: em::: porque	36. G: =aquí↓ eh: haces como un resumen (.) poniéndolo mejor::r
17. ENTR: qué cosas habéis escrito en el borrador y qué cosas habéis escrito en el texto↑	37. L: y aquí si te equivocas y (.) y piensas que:: te quedará mejor de otra manera lo puedes borrar tanto como quieras aunque quede sucio porque aquí [en el texto final] ya harás lo definitivo↓
18. M: hemos escrito las mismas↓	
19. ENTR: las mismas cosas↓	
20. I: sí↓	
21. ENTR: y a ver (.) cuál es la diferencia↑	
22. M: /ninguna↑/	
23. I: /ninguna↓/	
24. ENTR: no hay ninguna diferencia↑ (.) para qué sirve un borrador↑	
25. M: /para pensar las/ ideas↓	
26. I: /para pensar todo/ para plasti(.)ficar-	
27. ENTR: planificar muy bien↑	
28. I: planificar todo y ha- (.) ponerlo en otro papel↓	
29. ENTR: y tú decías las ideas↑ (.) para hacer qué con las ideas↑	
30. M: eh↑ (.) el papel↓	
31. ENTR: tú decías {el borrador sirve para las ideas↓} para hacer qué con las ideas↑	
32. M: pues pa:ra primero pensamos↑ y lo ap- (.) y después (.) si hemos pensado todas las ideas↑ nos las apuntamos ↑ (.) después las ponemos allá↓ (..) y::	
33. ENTR: allá quieres decir en el borrador↑	
34. M: sí↓	

En estos fragmentos, los escolares entrevistados muestran que son capaces de observar distintas funciones del borrador. Por un lado, señalan que les ayuda a “pensar las ideas”, a planificar, es decir, el borrador les permite concentrarse en aquello que quieren decir, sin preocuparse por la forma en que lo dicen, lo que supone una importante descarga cognitiva. Por otro lado, les ayuda a revisar, a regular la escritura: “si haces faltas de ortografía y te das cuenta [...] después en el limpio no las harás porque ya pensarás en ellas” (ejemplo 1B, turno 32). La misma función del borrador como regulador de la escritura aparece de nuevo más adelante: “si te equivocas y piensas que te quedará mejor de otra manera” (1B, t.37).

En las entrevistas a 2° de Primaria, aparecen con frecuencia alusiones a aspectos materiales, como la extensión o la presentación (1A, t.12-14), lo que coincide con los hallazgos de Calil y Myhill (2020) en que la prioridad de los jóvenes escritores está en los aspectos gráficos y espaciales (p. 13).

Tanto para los escolares de 2° como de 4°, el borrador no presenta grandes diferencias de contenido, pero cumple un importante papel regulador en relación con las ideas –“si hemos pensado todas las ideas, nos las apuntamos” (1A, t.32; 1B, t.34)–, en la forma de decirlas (1B, t.37) o en escribir las palabras correctamente (1B, t.32). El borrador les permite volver conscientemente sobre aquello que desean decir, y pensar en la forma de expresarlo.

En definitiva, los niños muestran en sus respuestas que son capaces de pensar sobre las funciones del borrador explicándolas con sus propias palabras. Pueden pensar sobre los procesos de escritura (sobre la planificación, la textualización y la revisión) a partir del ejemplo de su propio texto, un objeto de reflexión concreto del que pueden hablar y al que se pueden referir con los términos adecuados. Muestran, por tanto, que están desarrollando una comprensión metalingüística sobre la escritura y, en ese proceso, el diálogo con el adulto crea el contexto adecuado para tomar conciencia de ello e ir articulando y justificando su propio pensamiento.

3.1.2.- Hablar sobre la lengua: los conectores

Las SD diseñadas, tanto en 2° como en 4° de Primaria, solo se diferenciaban por el papel que concedían a la reflexión explícita sobre los conectores⁴. En la SD2 se trabajaba sobre los conectores de causa y

⁴ En este trabajo se utiliza el término *conector* entendido, según el *Glosario de términos gramaticales*, como “Unidad léxica, formada por una o varias palabras, que establece vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto.” (RAE-ASALE, 2019, pp. 74-75). La clasificación más frecuente organiza los conectores en tres grupos: argumentativos, reformuladores y estructuradores. En nuestra SD, solo se trabajaban algunos conectores argumentativos (*porque, ya que...*) y los estructuradores de organización discursiva (*en primer lugar...*).

consecuencia (*porque, ya que...*) y de organización del texto (*en primer lugar, en segundo lugar, en conclusión...*), lo que implicaba el uso del término *conector* para referirse a ellos. En la SD1 no se realizaban actividades explícitas sobre ellos ni se utilizaba el término como tal, aunque en los textos de los alumnos se podían observar usos espontáneos de palabras de este tipo.

Esta diferencia tuvo implicaciones en las entrevistas. Los entrevistadores solo preguntaron explícitamente por los conectores en la SD2, mientras que, en la SD1, las alusiones fueron ocasionales, al hilo de la reflexión sobre distintos aspectos de la escritura. En ambos casos, la interpretación de las respuestas de los alumnos requiere tener en cuenta las preguntas de los entrevistadores.

En las entrevistas a los grupos de SD2, encontramos dos tipos de situaciones en que los alumnos hablan de los conectores usando explícitamente el término: a) a instancias del entrevistador, que pregunta para qué sirven, qué son, cómo se llaman estas palabras y b) de manera espontánea, mientras los alumnos explican diversos aspectos del texto que han escrito o cuando aluden a aquello que más les ha gustado aprender. En las entrevistas a los grupos SD1, en cambio, aparecen alusiones a la función o al significado de los conectores empleados en los textos de los alumnos siempre de manera indirecta, señalando con el lápiz las palabras, ya que el término *conector* no había sido introducido como tal en la SD y, por tanto, los entrevistadores no lo podían usar en sus preguntas.

- a. Reflexiones de los alumnos a instancias de las preguntas explícitas del entrevistador sobre los conectores (SD2)

La pregunta sobre la función de los conectores (para qué os han servido) vincula directamente estas palabras con el uso que los alumnos han hecho de ellas al escribir sus textos de opinión. Observamos respuestas como las recogidas en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 2

A. 2º Barcino, pareja C, sesión 4 (SD2)

158. ENTR: {(@) muy bien} (.) muy bien y- (.) y **qué habéis aprendido hasta ahora de los conectores** ↑ qué diriais ↑ **para qué sirven** ↑

159. Y: para- para para-

160. L: **para hacer un texto de o-de o- de- (.) un texto de buen-**

161. Y: de opinión bien he-

162. L: {(F) un buen texto de- de {(@) buena opinión} [...]

168. Y:/pero porque / em: para e- em: con ellos si **estoy hablando con una persona que es más grande que- (.) que- que yo le- (.) le tendría que hablar no como una niña pequeña sino como e- como ellos dirían en- (.) en buenos textos de opinión** ↓

B. 4º Ponent, trío B, sesión 8 (SD2)

49. ENTR: y para qué creéis que os han servido los conectores para hacer el texto

50.A: para que concuerden mejor las frases

51.ENTR: para que concuerden mejor las frases sí sí (.) para más cosas

52.TA: porque (.) sin conectores no se entendería bien la:

53.ENTR: sin conectores no se acaba de entender bien (.) e: las cosas que queremos decir no (...) se entienden mejor si ponemos conectores (...) sí

54. TA: sí

En 2A, las primeras respuestas de alumnos de 2º de Primaria parecen reproducir las explicaciones recibidas (“para hacer un buen texto de opinión”, t.160-161). Sin embargo, más adelante, la alumna Y aporta una reflexión propia –“si estoy hablando con una persona que es más grande que yo...” (t.168)– con la que muestra que percibe los conectores como un elemento discursivo que le permite explorar otras formas de decir, de hablar como alguien mayor que ella, de aprender a decir mejor las cosas. En sus palabras observamos la interiorización de las explicaciones de la maestra (“hacer buenos textos de opinión”) y cómo la refiere a su conciencia como hablante.

También en el ejemplo 2B, de 4º de Primaria, los alumnos muestran reflexiones que apuntan a una interiorización de la función de los conectores. Señalan explícitamente la importancia de los conectores como elementos de la cohesión del texto (t.50-52), “para que concuerden mejor las frases”) y son capaces de explicarse con palabras propias.

La reflexión metalingüística propia emerge cuando los escolares se alejan de las respuestas esperadas (que reproducen las explicaciones de la maestra). Esta reflexión viene propiciada por el término de metalenguaje, que la activa y la facilita. Cuando la pregunta no remite a la función sino a la explicación del término *conector* (qué son) o a su

identificación (cómo se llaman estas palabras) las dificultades de los alumnos son mayores (3 A y B).

Ejemplo 3

A. 2º Ponent, pareja A, sesión 4 (SD2)

152. ENTR: [...] nos podríais explicar bien (...) **qué son los conectores**↑

153. A: pa- palabras::s {(PP) para::}

154. R: porque lo::s-

155. ENTR: déjala un momentito↓ (.) a ver↓ (.) acaba↓ (.) palabras que↑ (..) qué- qué tipo de palabras↑ después nos lo explicas tú↓ (...) muy bien muy bien↑ (..) qué palabras son los conectores↑

156. A: e::

157. ENTR-2: **para qué sirven** estas palabras↑

158. A: /**para decir lo que pienso**↑/

159. R: /yo lo sé↓/

160. ENTR-2: mmm↑

161. R: yo lo sé también↓

162. ENTR-2: y qué↑

163. R: y **que los (.) lec(.)tores nos entiendan**↓

[...]

239. ENTR-2: **estas palabras nos ayudan a hacer alguna cosa o no**↑

240. A: sí↓

241. ENTR-2: qué↑

242. R: a **escribir buenos textos de opinión**↓

243. ENTR-2: aaaah (.) buenos textos de opinión↓

244. ENTR-1: y más cosas↑ nos sirven para más cosas↑

245. A: sí↓

246. ENTR-2: para qué↑ (.) a ver↓ (.) explica↓

247. A: {(P) **dar tu opinión**}

B. 4º Ponent, trío A, sesión 4 (SD2)

102. ENTR: [...] estas palabras que hemos usado en aquí↑ (...) estas del de *la primera razón*:: (.) el *porque*:: *ya que*:: (.) todas estas palabras que hemos utilizado↑ ↑ **quién lo sabe cómo se llaman estas palabras que hemos utilizado**↑

103. D: em:: **conectores**↓

104. ENTR: tú sabes cómo se llaman estas palabras que hemos utilizado para comenzar las diferentes partes del CREC ↑ **cómo se llaman estas palabras** ↑ (...) y **tú lo sabes**↑

[...]

107. M: conectores↓

108. ENTR: co- y V tú K explicanos↓ (.) **cómo explicarías qué es un conector** ↑(.) cómo nos los explicarías si nosotros no lo supiésemos

[...]

125. K: **que lo diga** D↓

[...]

127. K: **yo no tengo ni idea**↓

[...]

131. D: em::: **la:: los conectores sirven pa::ra el que esté leyendo los textos entienda mejor lo que estamos intentando expresar y que:: em:: esté con nosotros cuando estamos haciendo texto de opinión**↓

[...]

136. ENTR: y qué relación tienen los conectores con la estrategia del CREC↑

137. D: **que:: em::: el::: las razones necesitan tener conectores**↑ **para que se entiendan bien**↓ **también las explicaciones la conclusió y decir el CREC también necesitan conectores**↓

138. ENTR: muy bien y K↓ (.) cada parte (.) la cl (.) las razones (.) las explicaciones (.) la conclusión↑ utilizan los mismos conectores↑

139. K: no↓

Tanto en 3A como en 3B (2º y 4º de Primaria respectivamente) se observa que los alumnos reconocen el término *conector* cuando lo utiliza la entrevistadora e identifican sin dificultad los conectores en el texto que tienen delante. Pero cuando intentan explicar qué es un conector, las diferencias son notables tanto entre 2º y 4º como entre los propios alumnos de 4º. En 3A, la alumna A, de 2º, los identifica como palabras que le permiten decir lo que piensa, para dar la opinión (t.247), por lo que parece que alude a conectores como *porque* o *ya que*. En cambio, la intervención de su compañero R (t.242) apunta a los conectores de orden, que facilitan al lector la comprensión del texto.

En 3B (4º de Primaria), K sabe que es incapaz de explicar qué entiende por conector (t.127) y es consciente de que su compañero sí sabrá hacerlo, por lo que le pasa la palabra (t.125). En cambio, cuando la entrevistadora le pregunta si todas las partes del texto utilizan los mismos conectores, tiene claro que no (t.139). Es decir, K no puede verbalizar la actividad metalingüística que realiza, de carácter manipulativo básicamente (sabe utilizar los conectores, pero no puede hablar de ellos fuera del texto). En cambio, D (t.131,137), reformulando las explicaciones de la maestra, es capaz de explicar la función de los conectores tanto para facilitar la comprensión del lector (t.131) como por requerimientos del texto ya que sabe que la estrategia CREC exige conectores para guiar las diferentes partes del texto (t.137).

En estos casos observamos diferencias en la conceptualización de *conector*. El uso del término permite identificarlo con facilidad, tanto a los alumnos de 2º como de 4º, y también reconocer diferencias, como ocurre en 3B (t.139) cuando K responde con seguridad a la pregunta de si todas las partes del texto usan los mismos conectores. La explicación, en cambio, implica un mayor grado de abstracción, ya que exige alejarse del texto y generalizar. De ahí que las preguntas directas sobre los conectores planteen dificultades a los alumnos, que solo son capaces de solventar cuando el entrevistador reconduce la pregunta hacia la función de estas palabras, como en 3A (t. 239), o cuando son los propios alumnos los que utilizan esta estrategia, como hace D en el ejemplo de 4º de Primaria: “los conectores sirven para...” (3B, t.131). El uso del término se revela como un factor de conceptualización, en la

medida en que permite afianzar la percepción, fase primera de la conceptualización (Barth, 2004).

b. Uso del término conector en reflexiones espontáneas de los alumnos (SD2 y SD1)

Durante las entrevistas SD2, encontramos también situaciones en que los alumnos utilizan el término *conector* sin que haya sido introducido por el entrevistador, como en 4 (2° de Primaria).

Ejemplo 4

2° Ponent, pareja B, sesión 8 (SD2)

5. ENTR: vale↓ y (.) cuando habéis hecho el texto↑ qué cosas diferentes habéis hecho entre el borrador y el texto↑
6. E: que que qu- que en el en el en el te- texto↑
7. M: **le hemos puesto los conectores**↓
8. E: lo hemos hecho así↑ nd nd nd nd nd
9. ENTR: espera déjale que lo explique un poco ella ahora↓
10. E: de poner PER en vertical↓
11. ENTR: y en el texto también habéis hecho eso en vertical↑
12. M: no↓
13. MO: no↓
14. ENTR: no↓ (.) cómo lo habéis hecho en el texto↑
15. M: por porque aquí↑ aquí **no poníamos los conectores** lo poníamos aquí para acordarnos↑ de de ponerlo en en el texto↑ y al i al y aquí poníamos si mejor o no↑ (.) aquí las tres explicaciones↑ **sin los conectores** y aquí también **sin conectores**↓

En 4, el término aparece espontáneamente mientras los alumnos hablan de los textos de opinión que han escrito. Usan el término por propia iniciativa y con naturalidad cuando explican las diferencias entre la escritura del borrador (en el que no han puesto los conectores, t.15) y de su texto definitivo (“le hemos puesto los conectores”, t.7). Con ello muestran que se han apropiado del término, lo que les permite hablar de unos elementos lingüísticos concretos, que ya perciben como ejemplos de una categoría más amplia (conector), todavía poco perfilada. Son conscientes, además, de que su incorporación es relevante para la organización de las ideas en su texto definitivo.

En las entrevistas a los grupos de SD1 no encontramos el término *conector*, ni en las preguntas de los entrevistadores ni en las intervenciones de los alumnos, ya que no había sido objeto de enseñanza explícita. Pero sí aparecen alusiones a palabras de esta categoría cuando los alumnos hablan de la escritura de sus textos, situación similar a la ya comentada. La manera de referirse a estos términos muestra las limitaciones de una reflexión metalingüística sin metalenguaje.

Ejemplo 5

2º Llevant, pareja B, sesión 3 (SD1)

44. L: y finalmente /porque es un buen lugar para hacer amigos↓/
45. A: /porque es un buen lugar para hacer amigos↓/
46. ENTR: y cómo lo habéis sabido que:-
47. A: **porque aquí pone *finalmente*** quiere decir que es la - la tercera:: opinión↓ (.) /de ella↓/
48. ENTR: /sí↑/ *finalmente* quiere decir lo mismo que *la tercera*↑
49. L: no↓
50. ENTR: qué quiere decir *finalmente*↑
51. A: pues *finalmente* que acabas de de=
52. L: de explicar la pregunta↓
53. A: = de explicar la pregunta↓ y que: (.) querría decir *la tercera*↓
54. ENTR: y por qué /*la tercera*↑/
55. A: /explicación↓/
56. ENTR: y no es la cuarta↑
57.A: porque (..) porque no hay la cuarta y:: solo hay la tercera no hay más /explicaciones/
58.L: /y si hubie/ se la cuarta tendría que pasar primero la tercera↓

En 5, los alumnos comentan cómo han introducido las explicaciones para defender su postura (“y finalmente, porque es un buen lugar para hacer amigos”, 5, t.44) y cómo las detectan (“porque aquí pone *finalmente* quiere decir que es la tercera opinión”, 5, t.47. La entrevistadora aprovecha para preguntar por el significado de *finalmente* y su equivalencia con la tercera opinión (5, t.48, 54, 56), lo que desencadena una interesante reflexión metalingüística de los alumnos que intuitivamente perciben el carácter déictico del término, cuyo significado varía según los elementos que le preceden (“porque no hay cuarta y solo hay tercera, no hay más explicaciones” y L añade “y si hubiera la cuarta tendría que pasar primero la tercera” 5, t.57-58). La

falta de metalenguaje no impide que los alumnos reflexionen sobre la lengua, pero les obliga –a ellos y a la entrevistadora– a señalar las palabras directamente en el texto, sin posibilidad de utilizar un término que las identifique y que permita generalizar y, por tanto, conceptualizar.

La situación del ejemplo 5 muestra cómo los alumnos intentan encontrar la manera de verbalizar sus incipientes observaciones sobre las formas lingüísticas que utilizan en la escritura. La ausencia de metalenguaje se revela como una dificultad añadida para hablar de las palabras, para denominarlas en un primer grado de generalización. En el aprendizaje de la abstracción, la denominación, que no la definición, es uno de los requisitos del concepto (Barth, 2004).

Para cerrar esta presentación de resultados, remarcamos que en las entrevistas de alumnos que han trabajado con la SD2 (con reflexión explícita sobre los conectores), el uso de este término como metalenguaje les permite avanzar en las explicaciones sobre su uso, “mirar” estas palabras y pensar y hablar sobre ellas. Para los alumnos que han trabajado con la SD1, en cambio, son palabras sin identidad propia (no categorizadas), que aparecen espontáneamente en sus textos y sobre las cuales realizan reflexiones aisladas, vinculadas a la literalidad de cada caso, pero sin posibilidad de categorizar, siquiera mínimamente.

La introducción de un término gramatical con carácter manipulativo, *conector* en nuestro caso, permite a los escolares iniciar la conceptualización, bien diferenciando su función de la que realizan otras palabras, bien aproximándose a explicaciones de su uso, como hemos visto en los ejemplos. Se trata de usar didácticamente la denominación (“esta palabra es un verbo”), que no es lo mismo que la definición (“un verbo es una palabra que...”), como propugnaba Lenz, ya en 1912, para que los escolares aprendan a diferenciar y categorizar las palabras y puedan pensar sobre ellas. No se pretende, por tanto, que aprendan y repitan definiciones que no entienden. Como señala Barth (2004), el término o la denominación es el primer paso hacia la conceptualización, proceso que tiene un largo desarrollo (usar-designar-

observar-primera definición-problematizar). Una primera aproximación a los términos supone usarlos, aprender a designarlos y a observarlos, lo que llevaría a una primera definición o conceptualización, que es la pretendida, a nuestro juicio, en Primaria. Esa aproximación inicial es la que permitiría en etapas posteriores que los estudiantes problematizaran ese primer concepto, es decir, que se profundizara en él, más allá de lo que ya se sabe, para avanzar hacia una definición que integrara el concepto en un sistema, lo que permitiría usarlo de forma consciente en contextos complejos.

3.2.- La entrevista como espacio interactivo de reflexión

La situación de entrevista busca crear un espacio de interacción metalingüística que permita a los niños hablar sobre las actividades realizadas con mayor o menor grado de reflexión. En este espacio, la atribución de funciones es muy clara: el investigador realiza preguntas para propiciar la reflexión y los entrevistados, niños y niñas de 2º y 4º de Primaria, se comportan como alumnos que quieren colaborar con el entrevistador, en parte, como si esperaran ser evaluados por él (de forma similar a los intercambios característicos en el aula: intervención del docente, respuesta del alumno, evaluación del docente). Esta clara distribución de funciones esconde, sin embargo, una gran complejidad por ambas partes.

El análisis de las entrevistas realizadas muestra las dificultades del investigador para encontrar preguntas que hagan emerger la reflexión de los niños, mucho más evidentes cuando no comparten terminología. Por una parte, encontramos preguntas que provocan respuestas “automáticas”, aprendidas, que parecen reproducir las palabras de la docente (6A, t.24). Por otra, hay preguntas que conducen con facilidad a la simple aserción (o negación), como sucede en 6A (t.27-33) y no permiten acceder realmente a la reflexión de los alumnos. Por ello, el entrevistador se ve obligado a repreguntar, intentando que los niños aporten razones que muestren su propia manera de entender aquello de lo que se está hablando. En 6A (t.34), el entrevistador lo intenta “¿por qué estaba mejor?”, lo que provoca un cierto conflicto cognitivo en los alumnos (t.35), que no aciertan a responder. Tras otro

intento, también fallido, decide proporcionar alguna pista (t.38) “¿os pareció que se podía leer mejor o que se entendía mejor si tenía conectores?”, que sirve de apoyo a H para elegir una de las opciones proporcionadas (t.39). Las dificultades de verbalización muestran los problemas de interiorización de la noción por parte de los alumnos, que no encuentran la manera de hablar de ella con palabras propias.

A la necesidad de que el entrevistador adopte un papel estratégico para encontrar la forma de hacer emerger la reflexión metalingüística de los niños, se suma el problema de la terminología compartida. En 6A, entrevistador y alumnos comparten el término *conectores*, que les sirve para aludir a algunas palabras del texto. En cambio, en 6B (que corresponde a una SD1), el entrevistador ha de leer directamente las palabras (t.142, *primero, en segundo lugar*) y utiliza la palabra “cosas” para preguntar por ellas (t.142. “¿qué son estas cosas?”). La vaguedad del término bloquea a los niños (6B, t.143-146) hasta que la repregunta (6B, t.147, “¿para qué sirve?) permite a N evocar una situación anterior en que habían usado expresiones similares al escribir recetas (6B, t.148, 153, 157), sin que por ello sea capaz de explicar el uso de estas palabras (6B, t.160-161 “no me acuerdo”). La insistencia y la ayuda de la entrevistadora finalmente consiguen que N encuentre la manera de verbalizar una primera reflexión (“porque si no, estaría todo mezclado”, 6B, t.169 y 171), lo que aprovecha la entrevistadora para reformular como “está más ordenado” (6B. t.172).

Ejemplo 6

A. 2º Barcino, pareja B, sesión 4 (SD2)

B. 2º Art, trío B, sesión 8 (SD1)

23. ENTR: [...] escuchad y eso a ver esto de los conectores que estáis haciendo estos días (.) eh:: **para qué creéis que sirven los conectores**↑

24. H: para (.) **para ayudarnos a hacer buenos textos de opinión** ↓

25. ENTR: **y por qué (.) por qué ayudan** ↑ (..) **qué pasa cuando escribimos sin conectores** ↑

26. H: **pasa que que que lo hacemos mal** (.) y:: (.) y acaba de de y lo (.) y

142. ENTR: y tú has escrito las dos [razones]↓ y te has cansado un poco no↑ de escribir las dos↑ (.) y: ya ya ya acabamos eh↑ (.) **eso que decís aquí dice↓ (lee) primero↑ porque los niños↓ (.) y entonces decís el porqué (.) (lee) en segundo lugar↑ (.) que son estas cosas↑ (.) prime:ro (.) en segundo lu:gar**

143. N: em:: so:n

144. ENTR: eso lo habéis hablado con D [la maestra]↑

145. N: sí sí

146. P: no yo sé↓

147. ENTR: no habéis hablado↓ (.) **para qué sirve**↑

- sa y (.) le (.) y lo habíamos y lo e:: la (.) y lo habíamos hecho sin pensar ↓
27. ENTR: y:: y eso de pensar qué (.) qué os parece ↑ (.) está bien pensar los textos ↑
28. H: sí
29. AI: sí
30. ENTR: sí ↑ (..) pensar un poco lo que queréis decir:: (.) y con los XXX (.) el otro día hacíamos un ejercicio con un texto que no tenía conectores (.)
31. D: sí
32. ENTR: no ↑ (.) y después otro que sí que tenía ↓ (.) y:: estaba mejor o no ↑ con (.) con conectores (.) el texto ↓
33. H: eh:: bien (.) / XXX / y no
34. ENTR: /sí ↑ / (...) por por qué **por qué estaba mejor** ↑ (.) si os parece que sí ↑
35. A, H, D: ss::
36. ENTR: je je (ríe porque no contestan) (..) sabéis por qué o no ↑ / o tenéis una=/
37. H: / no /
38. ENTR: = idea (.) no ↑ (.) **os pareció que se podía leer mejor:: o que se entendía mejor** ↑ (.) **si tenía conectores** ↑
39. H: **que se entendía mejor** ↓
40. ENTR: sí ↑
41. AI: sí
42. ENTR: os pareció que sí
- 148.N: **es por la: como lo hemos hablado en la en: la receta**
- 149.ENTR: en la receta lo habéis hablado↑
150. N: sí
151. AN: ah sí↓
152. ENTR: y (.) sí↑ (.) y para qué servía↑ para qué sirve↑
153. N: **para decir primero ↓ (.) en primer lugar**↑ **em:: (..) como**
154. ENTR: en primer lugar↑ (.) pondremos el agua al fuego↓ por ejemplo↓ no↑
155. N: sí↓
156. ENTR: y después-
157. N: y en segundo lugar↑ ponemos las patatas
158. ENTR: mmm↑ (.) y eso y eso cuando cuando (.) **cundo lo utilizáis en un texto escrito**↑ (.) **qué qué hace**↑
159. N: ehh::
160. ENTR: para qué **sirve**↑
161. N: pa:ra (.) ehh:: (.) **no me- no me acuerdo**↓
162. ENTR: no te acuerdas↓ pero bueno **para qué diríais que sirve**↑ **para que se pueda entender: (.) peor**↑
163. N: no↓
164. AN: no
165. ENTR: o para que se pueda entender mejor↑
166. N: mejor↓
167. AN: sí↓
168. ENTR: sí↑ (..) aquí si decís *en primer lugar*↑ (.) todos los pa-
169. N: **porque si no estaría todo mezclado**=
170. ENTR: claro
171. N: = **y así es mejor porque no estaría mezclado**↓
- 172.ENTR: mmm (..) porque así el texto no está tan mezclado↓ (.) está más ordenado↓ (.) no↑
173. N: sí↓

En las entrevistas con escolares también son frecuentes momentos de bloqueo, cuando el entrevistado no sabe qué contestar, como observamos en 7. Se trata en este caso de preguntas que no admiten respuestas asertivas (t.108 y 110) porque intentan hacer emerger la reflexión metalingüística de forma verbalizada, lo que no resulta fácil ni posible para buena parte de escolares.

Ejemplo 7

4º Ponent, trío A, sesión 4 (SD2)

108. ENTR: co- a ver tú Kevin explicanos↓ (.) **cómo explicarías qué es un conector**↑ (.) cómo nos lo explicarías si nosotros no lo supiésemos↑

109. **K: pue:::s**

110. ENTR: qué nos dirías que es↑ [dirigiéndose a otro miembro del grupo que quiere intervenir] a ver si él lo sabe y después lo explicas t↓

111. **K: m::**

112. ENTR: cómo lo dirías↑ (..) si le has de explicar a un niño de primero↑ cómo lo explicarías↑ (...5 segundos) cómo lo explicarías↑ (...4 segundos) ni idea↑

Como hemos visto, las entrevistas reflejan el esfuerzo de entrevistador y entrevistados por buscar un terreno compartido en el que hablar sobre la lengua. Las preguntas desempeñan un papel fundamental, ya que, para el entrevistador, la dificultad radica en encontrar formas de hacer emerger la reflexión metalingüística de los alumnos. Para que esta reflexión aparezca, lo que no siempre se consigue, es necesario que el entrevistador sea paciente, que no invada el tiempo de sus interlocutores y que propicie un diálogo en el que quepan las dudas y los titubeos. Para los niños, por su parte, la dificultad consiste en aprender a hablar sobre la lengua, que es, al mismo tiempo, una manera de aprender a reflexionar sobre ella.

Las características discursivas de estas entrevistas muestran la dificultad de articular espacios en que los escolares verbalicen la actividad metalingüística que realizan al escribir. La tarea del entrevistador resulta compleja. Ha de buscar estrategias que faciliten a los estudiantes hablar sobre aquello que han hecho, no para dar cuenta de ello sino para reflexionar, fuera del contexto convencional del docente que evalúa las respuestas de los alumnos. Salir de esta dinámica desconcierta a los escolares que, sin embargo, en muchas ocasiones consiguen esbozar reflexiones de mucho interés, en línea con trabajos anteriores sobre reflexión metalingüística en Primaria (Gil y Bigas, 2009; Gil, 2011; Casas, 2014).

Conclusiones e implicaciones didácticas

En relación con los objetivos planteados, sintetizamos ahora nuestras conclusiones en torno a dos grandes apartados: a) la reflexión metalingüística de los alumnos de Primaria sobre la escritura y la lengua, en particular sobre el uso de conectores en textos de opinión y b) la entrevista como espacio de reflexión sobre la lengua.

a. La reflexión metalingüística de los alumnos de Primaria

Los alumnos de Primaria, tanto de segundo como de cuarto curso, se muestran capaces de verbalizar sus reflexiones sobre la lengua pero con grandes diferencias según el objeto en que se centre esta reflexión. Cuando se trata de hablar sobre la escritura, actividad que los alumnos han realizado en colaboración y pautada en distintas acciones (pensar y organizar las ideas, escribir un borrador, revisar textos ajenos, redactar el texto final), la conversación resulta fluida, ya que la experiencia vivida proporciona asideros para la reflexión y los alumnos son capaces de razonar y de explicar las dificultades y los beneficios que han observado durante su realización. Son conscientes, por ejemplo, del valor regulador de elementos como el borrador, que les sirve tanto para planificar el contenido del texto como para revisar su escritura.

En cambio, la reflexión sobre la lengua, centrada en este caso en los conectores, está vinculada a un proceso de conceptualización, por lo que la conversación se centra en la función de estas palabras o en la explicación de sus características o de sus usos. El reconocimiento del término y la función vinculada a los usos son los primeros pasos para la construcción del concepto. Solo los escolares que han trabajado de forma explícita con estos elementos (SD2) y han aprendido a denominarlos al tiempo que los han utilizado en sus textos son capaces de hablar sobre ellos, si bien con muchas dificultades, más acusadas en 2º que en 4º de Primaria. Poder hacer uso de metalenguaje facilita la observación de la lengua y permite hablar sobre ella, lo que implica iniciar el proceso de conceptualización del conocimiento gramatical.

b. La entrevista, como espacio de reflexión compartida

Las entrevistas se muestran como un espacio de reflexión compartida que activa el razonamiento metalingüístico de los escolares y que permite asimismo a los investigadores acceder a este razonamiento. La conversación orientada ayuda al alumno a pensar sobre lo que ha hecho y a justificar sus ideas. Para ello, el adulto tiene que preguntar de forma que desencadene razonamiento en el alumno, lo que no siempre resulta fácil, como hemos mostrado. A partir de estas preguntas se ponen de manifiesto las diferencias de exigencia cognitiva en la reflexión. Más allá de las respuestas que reproducen con seguridad el discurso del docente, son los titubeos y los silencios, como manifestación de las dudas, los que anuncian la reflexión propiamente dicha.

Las entrevistas muestran que los niños y niñas son capaces de reflexionar sobre la escritura y sobre la lengua desde edades tempranas (Gil, 2011; Calil y Myhill, 2020), con diferencias esperables según el nivel. Son más explícitas y completas las verbalizaciones en 4º que en 2º de Primaria, pero también hay diferencias notables en un mismo curso, especialmente en relación con la capacidad de abstracción de cada alumno.

Pese a que las entrevistas se realizaron con fines de investigación, las implicaciones didácticas son evidentes. La reflexión metalingüística ha de ser objeto de atención didáctica en el aula. Para ello es necesario crear espacios de diálogo sobre la lengua, en un clima de conversación y confianza, opuesto a los roles tradicionales del profesor que pregunta para evaluar y del alumno que debe acertar la respuesta correcta. Se trata de que los alumnos, desde las primeras edades, adquieran hábitos de reflexión compartida, en conversaciones guiadas por el docente en las que aprendan a justificar sus ideas, a reflexionar y a verbalizar sus reflexiones. Para ello, también sería necesario contemplar este aspecto en la formación de docentes, es decir, enseñar a los docentes a gestionar este tipo de conversaciones.

Referencias bibliográficas

Allal, L. (1993). Évaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des régulations métacognitives. En R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages - Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 57-74). Sherbrooke, Canadá: Ed. du CRP.

Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite: recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. Tesis doctoral. Université de Montréal. Recuperado de

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18595>

Barbeiro, L., y Brandão Carvalho, J.A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 77-97). Barcelona: Graó.

Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.

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

Calil, E., y Myhill, D. (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60. doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875

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

Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2017). Escribir es participar en una sociedad alfabetizada. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 75, 32-39.

Camps, A., y Fontich, X. (2020). Introduction. En A. Camps y X. Fontich (eds.), *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp. 29-43). Bruxelles: Peter Lang.

Camps, A., y Milian, M. (1999). Introduction. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.

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

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

Casas, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Monográfico n° 10, 65-83.

Dolz, J., y Gagnon, R. (dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

Durán, C. (2010). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-11.

Durán, C. (2020). Secondary school students' grammatical representations and metalinguistic activity: The "verb" category. En A. Camps y X. Fontich (eds.), *Research and teaching at the intersection* (pp. 287-308). Bruxelles: Peter Lang.

Dyson, A. H. (2009). Writing in childhood worlds. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 232-245). London: SAGE.

Flower, L., y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fontich, X., y García-Folgado, M.J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-39. doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02

Gil, M.R. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. *Guix*, 371, 23-26.

Gil, M.R., y Bigas, M. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 48, 67-77.

Guasch, O., y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigació qualitativa sobre la didàctica de la llengua. *Cultura y Educación*, 25(4), 483-488.

Hassan, R. (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les cahiers THÉODILE*, 5, 17-32.

Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. En J.-P. Jaffré (dir.), *Faits de langues, dynamiques de l'écriture: approches pluridisciplinaires* (pp. 67-76). Paris: Éditions Orphys.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.1-26). Oxford: OUP.

Lantolf, J., y Appel, G. (1994). Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. En J. Lantolf y G. Appel (ed.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp.1-32). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lenz, R. (1912). Para qué enseñar gramática. Conferencia dictada en la Universidad de Chile. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/25606/2692>
7

Locke, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.

Mann, S. (2011). A Critical Review on Qualitative Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 32 (1), 6-24.

Mercer, N. (2013). *Voces y mentes*. Barcelona: Paidós.

Milian (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp.23-36). Barcelona: Graó.

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

Mondada, L. (2001). L'entretien comme événement interactionnel. En M. Grosjean y J.P. Thibaud (dir), *L'espace urbain en méthodes* (pp.197-223). Marseille: Éditions Parenthèses.

Myhill, D., y Jones, S.M. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27:4, 839-867. doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387

Myhill, D., Jones, S.M., y Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694

Myhill, D., Watson, A., y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13 (2) e870. doi.org/10.5565/rev/jtl3.870

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: IEC.

RAE-ASALE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: RAE-ASALE y USAL.

Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: Análisis de la utilización de las pautas de revisión. En A. Camps (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.

Ribas, T., Fontich, X., y Guasch, O. (eds.) (2014). *Grammar at school. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruxelles: Peter Lang.

Ribas Seix, T., Rodríguez-Gonzalo, C., y Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*, 12 (2), 33-54. doi.org/10.34624/id.v12i2.17436

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

Rodríguez-Gonzalo, C., y Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. En A. Leal; F. Oliveira; F. Silva; I.M. Duarte; J. Veloso; P. Silvano y S. Rodrigues (orgs.), *A linguística*

na formação do professor: das teorias às práticas (pp. 181-206). Porto: FLUP. doi: 10.21747/978-989-8969-20-0/linga11.

Salas, N., Birello, M., y Ribas, T. (2020). Impact of an SRSD writing intervention on the spelling and reading comprehension skills of low- and mid-high SES children. *Reading and Writing* 34, 1653-1680. doi.org/10.1007/s11145-020-10103-8

Talmy, S. (2011). The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity and Ideology in a Speech Event. *Applied Linguistics*, 32 (1), 25-42.

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*. Tesi doctoral no publicada. Barcelona: UAB.

Vigotski, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo/Diputació de Barcelona.

Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico

Pruebas de educación básica para evaluar el conocimiento explícito de la lengua: análisis compositivo y curricular

Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto

srodrigues@letras.up.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0571-024X>

Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto

iduarte@letras.up.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7908-5649>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.137

Fecha de recepción: 27/05/2021

Fecha de aceptación: 22/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Valente Rodrigues, S, y Margarida Duarte, I. (2022). Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico. *Tejuelo*, 35(2), 137-172.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.137>

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação sobre provas de avaliação de conhecimentos gramaticais aplicadas por professores a alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Depois da constituição do *corpus*, analisaram-se as tarefas solicitadas aos alunos, para identificar os conteúdos e os processos gramaticais avaliados. Os resultados permitem três observações: (i) as operações envolvidas na execução da tarefa solicitada pelo verbo comando restringem-se a um conjunto limitado de que se destacam verbos com alta frequência de uso, como classificar, indicar e identificar; (ii) os elementos que pormenorizam a tarefa (verbos de comando e conteúdo avaliado) têm uma clara uniformidade durante os três anos (7, 8, 9); (iii) os ítems de avaliação revelam uma clara imitação dos objetivos curriculares da disciplina de Português. Os resultados obtidos permitem concluir que, no desenvolvimento do conhecimento linguístico explícito, existe um isomorfismo entre os objetivos, as provas de avaliação externa e as provas utilizadas pelos professores quanto ao uso de elementos de avaliação da aprendizagem, que validam um conjunto muito restrito de operações mentais.

Palabras clave: conhecimento explícito da língua, avaliação da aprendizagem, elaboração de testes .

Abstract: This article presents a research on the tests evaluating grammatical knowledge in Portuguese as a mother tongue applied by teachers to students from three years of schooling (7th, 8th, and 9th grades) to identify the assessed contents and grammatical processes. Once the corpus was established, and the tasks requested from the students were analyzed, the results show three observations: (i) the operations involved in the execution of the task requested by the command verb are restricted to a closed set of verbs with a high frequency of use such as classifying, indicating and identifying; (ii) the items that enunciate the tasks (command verbs and assessed content) present, over the three years (7th, 8th, 9th), a clear standardization; (iii) the assessment items reveal a clear mimicry of the curricular goals of the Portuguese subject. The results obtained allow the conclusion that, in the development of explicit knowledge of the language (grammar), there is an isomorphism between the goals, the external assessment tests and the tests used by teachers in the use of learning assessment items, which value a very limited set of elementary operations.

Keywords: explicit knowledge of the language, assessment of learning, test construction.

I

ntroducción

A avaliação das e para as aprendizagens, desenvolvida em contexto de sala de aula, “é um processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende” (Fernandes, 2015, p. 13), tendo em mente o currículo prescrito ou enunciado¹. Sendo parte intrínseca do ensino e da aprendizagem, a avaliação está profundamente ligada às estratégias pedagógicas da aula e ao curso de trabalho didático desenvolvido pelo professor com os seus alunos. Neste âmbito, entendemos a avaliação no seu sentido geral de “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite

¹ Neste estudo, atendemos sobretudo ao que, em certas tipologias, é designado como “currículo prescrito” (Pacheco, 2001; Roldão, 1999), visível nos planos de estudos adotados e nos respetivos discursos legitimadores. De acordo com Roldão e Almeida (2018), é importante compreender o currículo prescrito ou o currículo enunciado “por revelar intenções educativas legitimadas socialmente, cuja concretização, nunca neutral, se operacionaliza na prática de sala de aula, ou, em linguagem curricular, no *currículo implementado*, de que desejavelmente, se espera que resulte o *currículo aprendido* ou *real*, a apropriar pelos aprendentes, em nome da sua necessidade e relevância atribuída que consubstanciam a sua legitimação. (pp. 91-92)

a tomada de decisões” (Peralta, 2002, p. 27), decorrente das interações e dinâmicas que se estabelecem entre professores e alunos nas salas de aula. Daí que seja possível ao professor recorrer a grande diversidade de técnicas e de instrumentos de avaliação, em função das finalidades, do objeto de avaliação, do contexto específico de aplicação, dos participantes, das modalidades implementadas.

Apesar da diversidade de instrumentos e técnicas passíveis de utilização pelos professores, é conhecida a importância conferida por pais, professores e alunos ao teste como um dos instrumentos mais recorrentes na avaliação interna de aprendizagens escolares, sendo usado para «recolher informação sobre o aproveitamento dos alunos/formandos quanto às capacidades desenvolvidas e aos conhecimentos adquiridos numa perspetiva do seu desempenho máximo e não do desempenho típico, isto é, do que habitualmente vão demonstrando e revelando saber.» (Neves & Ferreira 2015, 82). Também conhecido como prova de «papel e lápis», requer dos alunos a produção de respostas escritas a itens também apresentados por escrito (Neves & Ferreira, 2015:52). Os “itens de avaliação” (ou simplesmente “itens”) referem as questões que constituem o teste, isto é, os enunciados que indicam “de forma clara as tarefas a realizar pelos respondentes” (Neves & Ferreira 2015, p. 91).

A relevância da análise dos testes de avaliação elaborados e usados pelos professores nas suas aulas deriva da importância que é concedida por todos os envolvidos nas aprendizagens escolares (mais diretamente, encarregados de educação, docentes e discentes) e do efeito que o *feedback* dele resultante potencia. Assumir como objeto de estudo os testes utilizados pelos professores nas diversas dinâmicas das aulas ao longo do ano permite compreender melhor diferentes questões do conhecimento profissional docente, como, por exemplo, os procedimentos técnicos de elaboração de testes usados pelos professores na prática profissional, as fontes a que recorrem para a construção, as aprendizagens do currículo escolhidas pelos professores para serem objeto de avaliação através desse instrumento específico. E, no fundo, que currículo valorizam os professores através da avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo em conta que, como afirma Lauren

Resnick (1987), citada em Fernandes (2019, p. 656), “só se consegue obter aquilo que conseguimos avaliar e, consequentemente, não se obtém o que não se avalia”.

De entre as várias questões referidas², deter-nos-emos neste estudo na que diz respeito à relação entre testes, usados pelos professores na avaliação interna, e provas de exame nacional, aplicados na avaliação externa. Provas (de exame nacional) e testes (de avaliação interna) pertencem ao mesmo conjunto de instrumentos de recolha de informação relativa às aprendizagens, designado por ser de “papel e lápis”, mas, ao contrário dos testes, a avaliação externa “é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola (Instituto de Avaliação, Ministério da Educação, Agência Independente de Avaliação) e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade.” (Fernandes, 2019, p.

² A clareza dos itens de avaliação é uma das dimensões de estudo a ter em consideração no âmbito da didática, dadas as questões suscitadas pelos resultados de investigações recentes, que tornam evidentes a ambiguidade e a variação semântica e pragmática de itens avaliativos, o que poderá explicar dúvidas e indefinições nas respostas que os alunos dão em momentos de avaliação. Em 2016, um grupo constituído por investigadores e professores dos ensinos básico e secundário de diferentes disciplinas (Português, Matemática, Físico-Química e Biologia) analisou os testes de avaliação produzidos e aplicados pelos respetivos professores às turmas do 7.º ano de escolaridade das referidas disciplinas, numa escola pública, durante um ano letivo (Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes e Toriz, 2016). Este estudo, com incidência nos verbos instrucionais dos itens de avaliação, revelou a existência de um conjunto fechado de verbos de instrução utilizado em todas as disciplinas mencionadas, com divergências de sentido nos diferentes usos. Por exemplo, o verbo “explicar” é empregue, nuns contextos, como solicitação de um texto explicativo e, noutros, como sinónimo de “definir”, “parafrasear”, “distinguir”, “caracterizar”, requerendo dos alunos um texto breve entendido como uma definição, uma paráfrase, a explicitação de uma relação de causa e efeito entre dois elementos ou uma descrição. Também se verificou que os professores de uma mesma disciplina utilizam, para obter a mesma resposta, verbos de instrução diferentes (por exemplo, “justificar” e “explicar” ocorrem como sinónimos, “calcular” e “determinar” também). Em 2018, foi publicada uma análise aprofundada dos valores semânticos e pragmáticos de “explicar” como verbo de instrução, em testes de avaliação, em contexto educativo (Rodrigues, Duarte & Silvano, 2018), com resultados análogos à anterior.

645). As provas elaboradas neste âmbito, de integral responsabilidade de uma instituição externa às escolas, ao contrário dos testes elaborados por cada professor para cada uma das suas turmas, em função do percurso de aprendizagem em desenvolvimento, são estandardizadas e de aplicação universal, estando a sua realização condicionada a constrangimentos de espaço, de tempo e de modo.

Apesar de terem finalidades e condições de aplicação muito diferentes dos processos de testagem utilizados pelos professores, as provas de exames nacionais exercem uma influência muito forte sobre o «desenvolvimento de práticas de avaliação em sala de aula que mimetizam, no seu conteúdo e na sua forma, a avaliação externa.» (Barbosa & Neves, 2006, p. 221). Dos efeitos nefastos da avaliação externa sobejamente estudados e documentados, destacamos três: “o chamado ‘estreitamento’ ou ‘afunilamento’ do currículo, que consiste na tendência de os professores ensinarem para o que consideram que vai ser perguntado nos exames.” (Fernandes, 2019, p. 649); em certos contextos, os professores “tendem a utilizar mais tempo a ‘ensinar para o teste’ e, por isso, o empobrecimento do currículo é superior” (Fernandes, 2019, p. 649); as provas de avaliação externa “condicionam de forma mais ou menos significativa a seleção das propostas de trabalho que se propõem aos alunos, levando muitos professores a utilizarem frequentemente tarefas com questões semelhantes às que normalmente aparecem nos exames” (Fernandes, 2019, p. 649).

O conhecimento explícito da língua, competência nuclear da disciplina de Português (Rodrigues 2017, Costa 2020), é objeto de avaliação externa ao longo de toda a escolaridade obrigatória (nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário). As provas que lhe dão corpo têm sido objeto de atenção de diferentes investigadores (Rei, 2004; Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Rio-Torto, 2011; Tapadas, 2016; Rodrigues, 2019) no sentido de conhecer o currículo gramatical aprendido ou real, em função do que se procurou legitimar como necessário ou relevante através do currículo enunciado ou prescrito³. As conclusões destas investigações destacam como objeto

³ Rei (2004) apresenta os dados da análise dos exames nacionais entre a década de 30 e a de 90 do século XX. Silva & Sousa (2009) analisaram as seguintes provas

de avaliação predominante, na disciplina de Português, aprendizagens gramaticais associadas à morfologia e à sintaxe e processos como o do reconhecimento, identificação e classificação de elementos.

Tendo em conta os resultados convergentes destas investigações centradas na avaliação externa do conhecimento gramatical, realizada nos diversos níveis de escolaridade (do 2.º ao 12.º ano de escolaridade) ao longo de um período considerável (de 2001 a 2018), é seguro afirmar que são conhecimentos gramaticais muito valorizados os que se relacionam com a morfologia e a sintaxe, sobretudo os que se prendem com classificação gramatical (classes de palavras, classificação de orações) e de funções de constituintes na frase.

Apesar de genericamente comprovado o efeito mimético dos exames nacionais nos testes de avaliação interna nas escolas (Barbosa & Neves, 2006; Fernandes, 2019) e empiricamente atestado pela nossa experiência de trabalho, na verdade esse fenómeno não está comprovado por estudos baseados no agir didático concreto dos professores em sala de aula, pelo menos em Portugal. O presente estudo tem, por isso, por finalidade responder à questão seguinte: qual o grau de mimetismo entre os itens de avaliação usados pelos professores para verificarem o conhecimento gramatical dos alunos e os usados nas provas de avaliação externa?

correspondentes ao ano letivo 2008/2009: Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 2.º ciclo, Prova Escrita de Língua Portuguesa do 3.º ciclo (Prova 22) e Prova Escrita de Português do 12.º ano (Prova 639). Silva & Silva (2011) analisaram provas de 2009/2010: Prova de Aferição do 1.º ciclo do ensino básico, Prova de Aferição do 2.º ciclo do ensino básico, Exame Nacional do 3.º ciclo do ensino básico, Exame Nacional do Ensino Secundário. Silva (2009) analisou Provas de Aferição e Exames Nacionais de Português do 9.º ano correspondentes a 7 anos letivos sucessivos, de 2001 a 2008. Rio-Torto (2011) analisou Exames Nacionais de 9.º ano. Tapadas (2016) analisou a avaliação do conhecimento gramatical em provas realizadas durante 10 anos: Exame Nacional de Língua Portuguesa, de 2005 a 2007; Prova Escrita de Língua Portuguesa, de 2008 a 2011; Prova Final de Língua Portuguesa, de 2012; Prova Final de Português, de 2013 e de 2014. Todas as provas analisadas nos trabalhos mencionados são de avaliação externa.

1.- Objeto e objetivos do estudo

Para o desenho da investigação orientada pela questão acima referida, foi necessário proceder a uma restrição do âmbito de estudo e a uma formulação de duas questões mais específicas:

1 – Que aprendizagens são objeto de avaliação pelos professores de Português, no domínio do conhecimento explícito da língua, no 3.º ciclo do ensino básico?

2 – Que relação se pode estabelecer entre os itens de avaliação do conhecimento da língua dos testes dos professores, as metas curriculares da disciplina de Português e os itens das provas de avaliação externa?

A restrição da questão ao 3.º ciclo do ensino básico justifica-se pela conveniência do estudo, uma vez que, à época da sua idealização, uma das investigadoras se encontrava a trabalhar como professora de Português de 3.º ciclo do ensino básico.

Para responder às questões, foram definidos os seguintes objetivos:

- (i) analisar os itens para recolha de informação pelos professores sobre o conhecimento explícito da língua dos alunos;
- (ii) determinar o conhecimento explícito da língua que é objeto de avaliação no *corpus*;
- (ii) relacionar os itens de avaliação dos testes com as metas curriculares de Português;
- (iii) relacionar os resultados com estudos sobre a avaliação do conhecimento gramatical em provas de avaliação externa.

2.- Estudo

2.1.- *Corpus*

O *corpus* reuniu 445 itens extraídos de 86 testes de avaliação, usados por 10 professores de Português, no ano letivo 2017/2018 para avaliação formativa e sumativa das aprendizagens de alunos dos três anos do 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos), numa escola pública do distrito do Porto.

Os 445 itens constitutivos do *corpus* dizem respeito exclusivamente à avaliação do conhecimento explícito da língua e pertencem a duas categorias: itens de escolha múltipla e de resposta curta⁴. A tabela 1 apresenta os dados por ano de escolaridade.

Tabela 1

Número de testes e de itens por ano de escolaridade

Anos	N.º de testes	N.º de itens
7.º	29	126
8.º	29	144
9.º	28	175
Total	86	445

Fonte: elaboração própria.

2.2.- *Metodologia*

Os procedimentos realizados para a análise foram os seguintes. Em primeiro lugar, procedeu-se à extração dos itens relacionados com o conhecimento explícito da língua do conjunto de cada um dos testes de avaliação da disciplina de Português, uma vez que cada um é composto por diferentes secções, de acordo com as competências linguísticas a avaliar (oralidade, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua). Em segundo lugar, realizou-se a análise de cada um dos itens em três fases:

⁴ Estas categorias correspondem à tipologia referida por Neves & Ferreira (2015): «Um item de escolha múltipla é constituído por um tronco seguido das opções de resposta em que se inclui a resposta correcta.» (p. 92); «Um item de resposta curta solicita uma resposta correcta, estruturada de forma simples e clara, a qual consiste, por exemplo, numa palavra, numa frase, num número ou numa fórmula.» (p. 107).

- a) identificação dos verbos de comando⁵, que indicam aos alunos a tarefa a realizar na resposta; b) análise dos conteúdos gramaticais associados aos verbos de comando; c) comparação dos itens analisados com as metas curriculares de Português⁶.

Para a identificação dos verbos de comando, houve necessidade de distinguir aqueles que enunciavam uma tarefa relacionada com o conhecimento gramatical a avaliar (exemplo A) daqueles que indicam o procedimento a realizar na execução da tarefa (exemplo B). No exemplo B, o enunciado sublinhado não é considerado na contagem dos verbos de comando relacionados com a tarefa a executar pelo aluno; trata-se, na verdade, de um procedimento preparatório que é obrigatório como condição para a realização da tarefa a avaliar (‘indicar a classe e subclasse de palavras’).

Exemplo A

Item de teste

Transforma a frase ativa que se segue numa frase passiva.

Naquele dia, a oferta do balão tinha proporcionado um momento memorável.

Fonte: Doc_01 – teste do 8.º ano

Exemplo B

Item de teste

1. Lê o excerto do texto que se segue e indica a classe e subclasse das palavras sublinhadas.

Não me lembro se ele era verde ou vermelho, amarelo ou azul, ou branco simplesmente. O que depois se passou iria apagar para sempre da minha memória a cor que deveria ter-me ficado pegada aos olhos para sempre, uma vez que aquele era nada mais nada menos que o meu primeiro balão em todos os seis ou sete anos que levava de vida.

Fonte: Doc_02 – teste do 8.º ano

⁵ Verbos de comando ou verbos operatórios são os verbos que, em cada item, enunciam a(s) tarefa(s) a realizar pelos alunos. São geralmente flexionados no modo imperativo ou no presente do conjuntivo.

⁶ O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é um dos documentos de referência no ensino de Português no ano 2017/2018.

Foi ainda necessário ignorar formas de comando em enunciados compostos por mais do que uma frase ou, mesmo com uma única frase, com mais do que um comando. Veja-se o exemplo C.

Exemplo C

Item de teste

3. Reescreve a frase abaixo, substituindo as expressões sublinhadas pelas formas adequadas do pronome pessoal. Faz as alterações necessárias.

- 3.1. “Mas não é possível ignorar os sentimentos, por muito injustos ou ingratos que possam parecer.”
- 3.2. A escrita ajudou Anne Frank a sair “das profundezas do desespero”.
- 3.3. “os nossos estados de espírito têm tendência para nos afetar bastante”.

Fonte: Doc_04 – teste do 8.º ano.

Em C, existem três instruções: duas na primeira frase e uma na segunda:

- a) a primeira enunciada através do modo imperativo – “Reescreve a frase abaixo”;
- b) a segunda, mediante o gerúndio – “substituindo as expressões sublinhadas pelas formas adequadas do pronome pessoal”;
- c) a terceira, em modo imperativo – “Faz as alterações necessárias.”

Destas três instruções, duas dizem respeito a procedimentos a utilizar pelos alunos para a execução da tarefa solicitada, que é, na verdade, *substituir as expressões sublinhadas pelas formas adequadas do pronome pessoal*. Para a análise que realizámos só esta última foi contabilizada.

3.- Resultados

3.1.- Apresentação

Os resultados permitirão responder às questões geral e específicas da investigação, a partir das quais se organizará a discussão. A sua apresentação está organizada de acordo com as seguintes categorias:

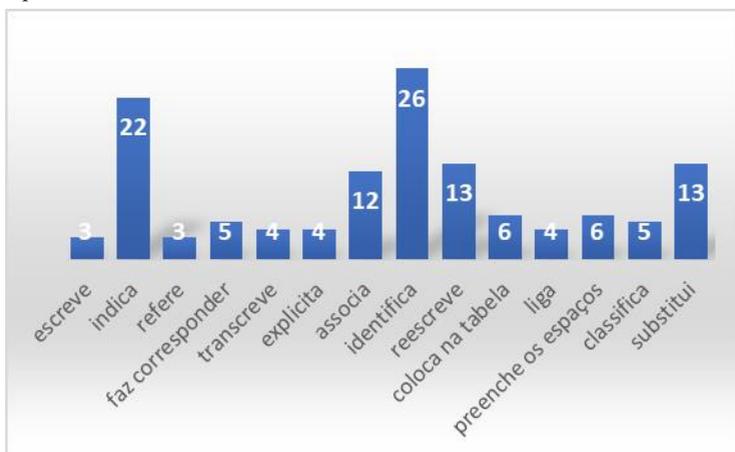
- (i) verbos de comando utilizados e respetivo número de ocorrências por ano de escolaridade;
- (ii) conteúdos gramaticais que são objeto de avaliação;
- (iii) relação entre os itens de avaliação e as metas curriculares.

(i) Verbos de comando utilizados e respetivo número de ocorrências por ano

No 7.º ano de escolaridade, foram analisados 126 itens, nos quais foram utilizados 14 verbos ou expressões de comando, a saber: “Escreve”, “Indica”, “Refere”, “Faz corresponder”, “Transcreve”, “Explicita”, “Associa”, “Identifica”, “Reescreve”, “Coloca”, “Liga”, “Preenche”, “Classifica”, “Substitui”. O gráfico 1 traduz visualmente a frequência de cada um destes verbos e expressões.

Gráfico 1

Verbos e expressões de comando do 7.º ano

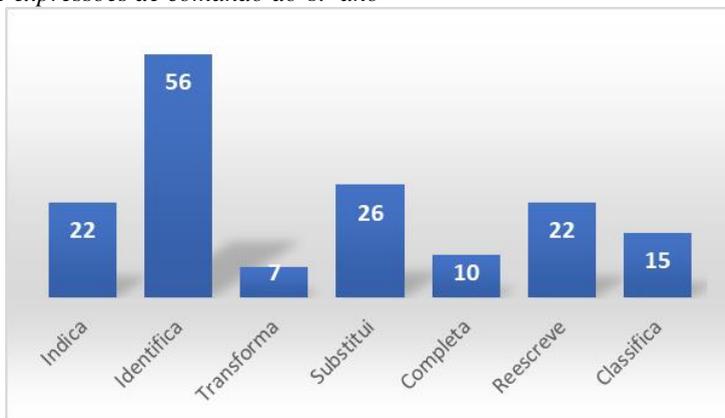


Fonte: elaboração própria.

No 8.º ano de escolaridade, foram analisados 144 itens, nos quais foram utilizados 7 verbos de comando, a saber: “Indica”, “Identifica”, “Transforma”, “Substitui”, “Completa”, “Reescreve” e “Classifica”. O gráfico n.º 2 traduz visualmente a frequência de cada um destes verbos.

Gráfico 2

Verbos e expressões de comando do 8.º ano

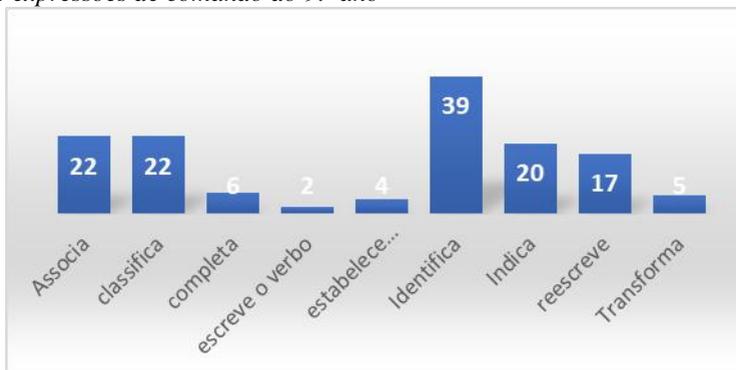


Fonte: elaboração própria

No 9.º ano de escolaridade, foram analisados 175 itens, nos quais foram utilizados 7 verbos e expressões de comando, a saber: “Associa”, “Classifica”, “Completa”, “Escreve”, “Estabelece correspondência”, “Identifica”, “Indica”, “Reescreve” e “Transforma”. O gráfico n.º 3 traduz visualmente a frequência de cada um destes verbos.

Gráfico 3

Verbos e expressões de comando do 9.º ano



Fonte: elaboração própria

Se tomarmos em consideração uma lista organizada por ordem decrescente de utilização comparando os três anos de escolaridade em análise, obtemos o resultado apresentado na tabela 2.

Tabela 2

Comparação dos verbos e expressões de comando nos 7.º, 8.º e 9.º anos

7.º ano (126 itens)	8.º ano (144 itens)	9.º ano (175 itens)
Identifica (26)	Identifica (56)	Identifica (39)
Indica (22)	Indica (22)	Indica (20)
Reescreve (13)	Reescreve (22)	Reescreve (17)
Associa (12)	Substitui (26)	Associa (22)
Substitui (13)	Classifica (15)	Classifica (22)
Refere	Transforma	Completa
Faz corresponder	Completa	Escreve o verbo
Transcreve		Estabelece correspondência
Explicita		Transforma
Escreve		
Coloca		
Liga		
Preenche		
Classifica		

Fonte: elaboração própria

Como poderemos verificar, a partir dos verbos predominantes, a maior parte das operações que os alunos terão de realizar são do âmbito da identificação. De facto, verbos como “identificar” e “indicar” apontam para uma operação de identificação (se excetuarmos os casos

em que estes verbos se aplicam a operações de análise), mas também “associa”, “liga” ou “estabelece a correspondência” e “faz corresponder” porque, normalmente, implicam fazer a correspondência entre duas colunas, uma que alinha unidades e a outra listas de designações de classes ou subclasses de palavras, por exemplo. Ao associarem elementos das duas colunas, os alunos estão a identificar a classe a que pertencem as palavras em destaque. O mesmo se pode dizer de “transcreve” ou de “preenche”, uma vez que as tarefas indicadas pelos verbos não envolvem transformação e manipulação de elementos gramaticais de acordo com diferentes pressupostos, mas apenas identificar.

Quanto aos conteúdos gramaticais a que os dois verbos identificados como mais frequentes ocorrem associados, os resultados foram os seguintes.

O verbo “Identificar” ocorre associado a:

- funções sintáticas (21 ocorrências);
- tempo, modo, [pessoa e número] da forma verbal (8 ocorrências);
- grupos frásicos de expressões sublinhadas (6 ocorrências);
- classe e subclasse de palavras (7 ocorrências);
- frase que contém uma dada oração (17 ocorrências);
- relação semântica entre as palavras (1 ocorrência).

O verbo “Indicar” inicia as formulações de tarefas associadas a:

- classe e subclasse de palavras (10 ocorrências);
- classe e subclasse de verbos (5 ocorrências);
- tempo e modo verbais (5 ocorrências).

Estes dois verbos, como podemos ver, apontam para a mesma operação, que é de identificação de unidades ou funções.

“Substituir”, por exemplo, ocorre sempre com “a expressão sublinhada pelo pronome correspondente” (25 ocorrências) e

“Completar” com a expressão “cada uma das frases seguintes com a forma adequada do verbo” (6 ocorrências) e “com a forma do verbo no modo e tempo indicados” (5 ocorrências). Temos, no primeiro caso, exercícios que pretendem avaliar o uso de clíticos e, no segundo, usos de tempos e modos verbais.

As classes e subclasses de palavras e as funções sintáticas centrais ocupam a maioria das questões testadas. Atente-se, em seguida, na lista dos conteúdos gramaticais que são objeto de avaliação nos testes analisados e nas operações que estão associadas a cada um deles.

(ii) Conteúdos gramaticais que são objeto de avaliação

Para efeito de exposição dos dados obtidos através da análise do *corpus* do nosso estudo, usamos a expressão “conteúdos gramaticais” para sintetizar os conceitos da área da gramática que estão implicados nos enunciados dos testes, embora usemos no texto o termo “conhecimento” com uma aceção idêntica, de acordo com Anderson et al. (2014)⁷. Cada um dos itens de avaliação apresenta uma construção padrão que, genericamente, se pode apresentar do seguinte modo: um verbo ou expressão de comando seguida de um nome ou expressão. O verbo ou expressão de comando, flexionado no modo imperativo ou no presente do conjuntivo, designam a atividade a realizar pelo aluno (em geral, relacionada com um determinado processo cognitivo); o nome ou

⁷ Não é nosso objetivo neste artigo problematizar o conceito de “conteúdo” nem a relação entre os conceitos de “conteúdo” e de “conhecimento”. Essa problematização é apresentada por Anderson et al. (2014). Partem da especificação do conceito de “conteúdo”: «In the educational literature, content is often discussed but rarely defined. We read of content domains and disciplinary content (Doyle, 1992), content knowledge and pedagogical content knowledge (Schulman, 1987). *The Merriam-Webster Dictionary* (online at www.m-w.com/home) contains several definitions of *content*. The one most pertinent to our discussion is “matter dealt with in a field of study”. This definition suggests that content is equivalent to what has traditionally been referred to as “subject matter” (that is, a content domain)» (Anderson et al., 2014, p. 12). Esclarecem o modo como se estabelece o “conteúdo” de determinado domínio disciplinar em contexto escolar e descrevem os problemas associados à utilização desse termo, que apresenta diferentes aceções no campo educacional. Terminam com a apresentação dos argumentos que sustentam a substituição do conceito de “conhecimento” pelo de “conteúdo” (Anderson et al., 2014, p. 13).

expressão referem, em termos genéricos, o conhecimento que é esperado que o aluno domine e/ou saiba manipular para determinada atividade. No seu conjunto, o enunciado refere a tarefa a realizar. A partir dos nomes e/ou das expressões nominais (em, por exemplo, “Identifica X”) ou das expressões de complementação do verbo (em, por exemplo, “Substitui X por Y”), obtivemos uma lista de conceitos que correspondem a conhecimento gramatical considerado pedagogicamente relevante⁸ para a aprendizagem escolar dos alunos. A tabela n.º 3 apresenta os conteúdos gramaticais mobilizados nos itens analisados e a sua distribuição percentual.

Tabela 3

Conhecimentos gramaticais avaliados nos itens de 7.º ano

Conteúdos gramaticais	Número de itens em 126	percentagem
Operações de reconhecimento		
Classes e subclasses de palavras	46	36,5
Funções sintáticas	38	29,6
Tempos e modos dos verbos	10	8
Orações	6	4,8
Tipo de frase	4	3,1
Grupos frásicos	4	3,1
Operações de substituição e de transformação		
Pronomes	13	10,3
Verbo (voz passiva e voz ativa)	3	2,3
Operações de expansão		
Família de palavras	3	2,3

Fonte: elaboração própria

Tendo em conta os dados resumidos na tabela n.º 3, verificamos que, no 7.º ano, o reconhecimento das classes e das subclasses de

⁸ A relevância pedagógica é conferida pelo facto de os conteúdos ou conhecimentos gramaticais serem oficializados através de documentos de referência como *Programa e Metas Curriculares* (Buescu et al., 2014, 2015) e *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral de Educação, 2018a, 2018b), de materiais curriculares de apoio como o *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha* (Direção Geral de Educação, 2008), de materiais instrucionais como provas e exames construídos pelas entidades responsáveis pela avaliação externa das aprendizagens dos alunos, entre outros. Além disso, a relevância pedagógica é objeto de investigação e de discussão teórico-prática em diferentes domínios científicos associados às ciências da linguagem, da pedagogia e da didática do Português.

palavras, as funções sintáticas e os tempos e modos verbais ocupam dois terços dos itens de testagem (74,1%). São poucas as tarefas de substituição e transformação (apenas se pede para pronominalizar e transformar voz ativa em passiva) e a única tarefa de expansão diz respeito a famílias de palavras. A morfossintaxe ocupa, portanto, um papel central e operações de reconhecimento são largamente dominantes.

Apesar de haver também um predomínio deste último tipo de operações, no 8.º ano, os itens abrangem, neste ano de escolaridade, mais conteúdos gramaticais e as operações de substituição e de transformação têm também maior peso, como se poderá verificar na tabela 4. As operações de substituição e transformação recaem, no entanto, sobre os mesmos conteúdos gramaticais do 7.º ano.

Tabela 4

Conhecimentos gramaticais avaliados nos itens do 8.º ano

Operações de reconhecimento		
Conteúdos gramaticais	Número de itens em 144	percentagem
Funções sintáticas	29	20,1
Classes e subclasses de palavras	28	19,4
Orações	28	19,4
Tempos e modos dos verbos	21	14,6
Grupos frásicos	5	3,5
Relações semântica entre palavras	2	1,4
Operações de substituição e de transformação		
Pronomes	25	17,4
Verbo (voz passiva e voz ativa)	6	4,1
Operações de expansão		
Família de palavras	3	2,3

Fonte: elaboração própria

No que concerne ao 9.º ano, o panorama não é diferente, nem quanto ao predomínio da morfossintaxe, nem no que diz respeito ao tipo de operações solicitadas pelos diferentes itens, embora o número de itens de gramática nos testes seja maior, porventura com a aproximação dos exames de 9.º ano. Alguns conteúdos passam a ter mais relevância, por exemplo as orações.

Tabela 5

Conhecimentos gramaticais avaliados nos itens do 9.º ano

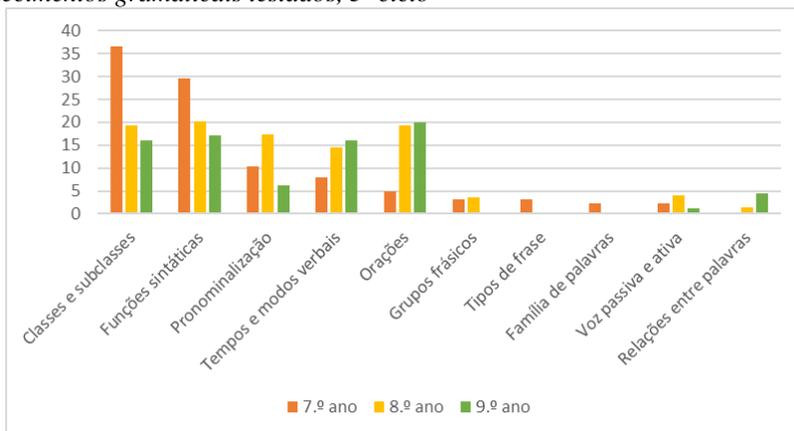
Operações de reconhecimento		
Conteúdos gramaticais	Número de itens em 175	percentagem
Orações	35	20
Funções sintáticas	30	17,1
Classes e subclasses de palavras	28	16
Tempos e modos dos verbos	28	16
Relações semântica entre palavras	8	4,5
Operações de substituição e de transformação		
Pronomes	11	6,3
Verbo (voz passiva e voz ativa)	2	1,1

Fonte: elaboração própria

A comparação dos dados do 7.º, do 8.º e do 9.º ano permite captar os conhecimentos gramaticais que se mantêm, como conteúdo de itens de testes, durante o 3.º ciclo do ensino básico e aqueles que são especificamente valorizados em determinados anos. O gráfico seguinte resume, de forma mais clara, esses dados.

Gráfico 4

Conhecimentos gramaticais testados, 3º ciclo



Fonte: elaboração própria

(iii) Relação entre os itens de avaliação e as metas curriculares

A análise da relação entre os itens de avaliação e as metas curriculares contemplou duas dimensões: a primeira diz respeito às metas que são mobilizadas nos testes de cada um dos anos de escolaridade considerados; a segunda, à comparação entre o enunciado que contém a tarefa a realizar pelos alunos nos testes e a formulação da meta curricular mobilizada.

Os resultados decorrentes da análise das metas que são mobilizadas nos testes de cada um dos anos de escolaridade considerados são apresentados de seguida.

No 7.º ano de escolaridade (em 126 itens analisados), a tabela n.º 6 apresenta a correspondência entre os itens de avaliação e as metas curriculares do domínio da gramática, além da percentagem de itens por meta. A mancha cinzenta assinala as metas curriculares que não constituíram objeto de avaliação no *corpus*.

Tabela 6

7.º ano de escolaridade

Metas curriculares	%	N.º
21.1. Identificar e conjugar verbos em todos os tempos (simples e compostos) e modos.	7,9	10
21.2. Sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação.	0	0
21.3. Identificar as formas dos verbos irregulares e dos verbos defetivos (impessoais e unipessoais).	0	0
21.4. Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais).	7,9	10
21.5. Formar o plural de palavras compostas.	0	0
21.6. Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português.	0	0
22.1. Reconhecer as classes de palavras estudadas nos ciclos anteriores.	32,5	41

22.2. Integrar as palavras nas classes a que pertencem ⁹ .	0	0
23.1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal ¹⁰ .	9,5	12
23.2. Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior.	25,4	32
23.3. Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado.	0	0
23.4. Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação).	2,4	3
23.5. Transformar discurso direto em indireto e vice-versa (todas as situações).	0	0
23.6. Identificar processos de coordenação entre orações ¹¹ .	4	5
23.7. Identificar processos de subordinação entre orações ¹² .	1,6	2
23.8. Identificar oração subordinante.	0	0
Total	91,2	115

Fonte: elaboração própria

Os campos com indicador mais elevado são o 22.1. e o 23.2., ambos referentes a aprendizagens “estudadas nos ciclos anteriores.”. Este resultado revela preocupação com aprendizagens em curso que, apesar de introduzidas e trabalhadas nos ciclos anteriores (o 1.º ciclo constituído por 4 anos letivos e o 2.º ciclo, por 2 anos letivos), não estão ainda consolidadas.

⁹ As classes em causa são as seguintes: verbo principal: transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto; advérbio: valores semânticos – de dúvida, de inclusão, de exclusão, de designação; funções – relativo e conectivo; determinante: indefinido, relativo, interrogativo; pronome relativo; conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa; conjunção subordinativa: causal e temporal; locução: prepositiva e adverbial.

¹⁰ Os contextos são os seguintes: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; com verbos antecidos de certos advérbios (bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez...).

¹¹ Os processos de coordenação dizem respeito a: orações coordenadas copulativas (sindéticas e assindéticas), adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas.

¹² Os processos de subordinação dizem respeito a: subordinadas adverbiais causais e temporais; subordinadas adjetivas relativas.

No 8.º ano de escolaridade (em 144 itens analisados), os dados que relacionam os itens de avaliação dos testes analisados com as metas curriculares são apresentados na tabela n.º 7.

Tabela 7

8.º ano de escolaridade

Metas curriculares	%	N.º
23.1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem ¹³ .	2	3
24.1. Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em orações subordinadas; na conjugação do futuro e do condicional.	10,4	15
24.2. Identificar as funções sintáticas de modificador do nome (restritivo e apositivo).	10,4	15
24.3. Identificar processos de subordinação entre orações ¹⁴ .	12,5	18
24.4. Estabelecer relações de subordinação entre orações, identificando os elementos de que dependem as orações subordinadas.	0	0
24.5. Dividir e classificar orações.	0	0
25.1. Identificar neologismos.	0	0
25.2. Identificar palavras polissémicas e seus significados.	0	0
25.3. Distinguir palavras polissémicas de monossémicas.	0	0
25.4. Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência: campo semântico.	0	0
25.5. Reconhecer e estabelecer as seguintes relações semânticas: sinónímia, antonímia, hiperonímia e holonímia.	1,4	2
Total	36,7	33

Fonte: elaboração própria

Os dados que relacionam os itens de avaliação dos testes analisados com as metas curriculares do 9.º ano de escolaridade (em 175 itens analisados) estão contidos na tabela n.º 8.

¹³ As classes em causa são as seguintes: advérbio: de dúvida, de designação e relativo; conjunção subordinativa: condicional, final, comparativa, consecutiva, concessiva e completiva; locução conjuncional.

¹⁴ Os processos de subordinação são os seguintes: subordinadas adverbiais condicionais, finais, comparativas, consecutivas e concessivas; subordinadas substantivas completivas (função de complemento direto).

Tabela 8

9.º ano de escolaridade

Metas curriculares	%	N.º
24.1. Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).	3,4	6
25.1. Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações.	6,3	11
25.2. Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas.	17,1	30
25.3. Identificar orações substantivas relativas.	0,6	1
25.4. Dividir e classificar orações.	1,1	2
26.1. Identificar neologismos e arcaísmos.	0	0
Total	28,5	50

Fonte: elaboração própria

As tabelas n.º 6, n.º 7 e n.º 8 mostram que as metas curriculares de cada ano de escolaridade não esgotam a totalidade dos itens de avaliação dos testes, havendo em cada um deles espaço para as metas de anos de escolaridade anteriores àqueles em que os alunos estão inscritos. Ou seja, uma parte do ensino da gramática consiste em rever o que já foi ensinado em anos anteriores. Esta tendência é mais vincada no 8.º e no 9.º ano, embora sejam anos em que se introduzem, também, itens gramaticais novos. A tabela n.º 9 procura sintetizar esses dados.

Tabela 9

Comparação da percentagem de metas curriculares mobilizadas em cada ano de escolaridade

	% de itens relacionados com metas do ano que os alunos estão a frequentar	% de itens relacionados com metas do(s) ano(s) anterior(es) ao que os alunos estão a frequentar
7.º	91,2	8,8
8.º	36,7	63,3
9.º	28,5	71,5

Fonte: elaboração própria

Para comparar os enunciados que, nos testes de avaliação, indicam a tarefa a realizar pelos alunos e o modo como a meta curricular mobilizada está formulada, foram analisados os casos correspondentes aos itens com taxa de frequência mais elevada em cada um dos anos de escolaridade. Os dados obtidos são apresentados de seguida.

Tabela 10

Comparação dos itens de avaliação dos testes do 7.º ano com a meta curricular equivalente

Meta curricular

22.1. Reconhecer as classes de palavras estudadas nos ciclos anteriores.

Itens de avaliação de testes do 7.º ano

- a) Identifica a classe e subclasse das palavras destacadas.
- b) Indica a(s) subclasse(s) de palavras...
- c) Identifica o verbo nas frases que se seguem e indica a subclasse a que pertence.
- d) Indica a subclasse dos verbos (...).
- e) Transcreve do *slogan* dois nomes comuns.
- f) Associa a palavra sublinhada nas frases da coluna A à classe e subclasse que lhe correspondem na coluna B.
- g) Coloca, na tabela, as palavras das duas frases que se seguem de acordo com a classe a que pertencem.
- h) A única frase que integra um pronome demonstrativo é...

Fonte: elaboração própria

A capacidade de reconhecimento das classes de palavras é avaliada através de tarefas de construção de resposta curta (alíneas a, b, c, d da tabela 10) e de seleção por completamento (alíneas e, g e h da tabela 10) e por associação (alínea f da tabela 10).

Tabela 11

Comparação dos itens de avaliação dos testes do 8.º ano com a meta curricular equivalente

Meta curricular

24.1. Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal

Itens de avaliação de testes do 8.º ano

- i) Substitui a expressão sublinhada pelo pronome correspondente.
- j) Reescreve a frase abaixo, substituindo as expressões sublinhadas pelas formas adequadas do pronome pessoal. Faz as alterações necessárias.

Fonte: elaboração própria

Os 25 itens relacionados com a pronominalização nos testes do 8.º ano de escolaridade (144 itens) alternam entre a formulação i) e j) (tabela 11), que se repetem também nos testes do 9.º ano.

As tarefas relacionadas com a análise das funções sintáticas são enunciadas através de formulações como as que se apresentam na tabela n.º 12.

Tabela 12

Comparação da formulação de itens de avaliação e de metas curriculares

Metas curriculares	7.º	23.2. Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior ¹⁵ .
	8.º	24.2. Identificar as funções sintáticas de modificador do nome (restritivo e apositivo).
	9.º	25.2. Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas.
Itens do corpus	7.º	k) Faz corresponder cada constituinte destacado na coluna A à única opção correta da coluna B (<i>funções sintáticas</i>). l) Indica as funções sintáticas da frase X. m) Identifica nas alíneas que se seguem as funções sintáticas das expressões sublinhadas. n) Indica a função sintática dos constituintes destacados.
	8.º	o) Identifica as funções sintáticas das palavras sublinhadas. p) Identifica as funções sintáticas desempenhadas por cada uma das expressões sublinhadas. q) Identifica as funções sintáticas dos constituintes sublinhados nas frases, fazendo a correspondência entre os elementos da coluna A e dos da coluna B.
	9.º	r) Estabelece a correspondência entre as palavras sublinhadas nas frases da coluna A e as funções sintáticas indicadas na coluna B. s) Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelos constituintes sublinhados. t) Indica a função sintática de cada um dos segmentos frásicos sublinhados nas frases que se seguem. u) Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelos constituintes sublinhados.

Fonte: elaboração própria

¹⁵ Sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, modificador.

3.2.- Discussão

Os resultados obtidos pela análise crítica do *corpus*, constituído por itens avaliativos do conhecimento explícito da língua, contidos em testes produzidos e aplicados por professores de uma escola pública às turmas de 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, permitem esclarecer as questões específicas de partida. A discussão dos resultados tomará, assim, como referência cada uma delas.

O propósito da primeira questão consistia em conhecer as aprendizagens gramaticais que são objeto de avaliação pelos professores de Português, no domínio do conhecimento explícito da língua, no 3.º ciclo do ensino básico. Os resultados permitem identificar duas categorias de aprendizagens: uma associada ao objetivo da tarefa e à operação cognitiva inerente; outra ligada aos conceitos gramaticais com que era necessário operar na realização da tarefa.

Quanto às tarefas (e, conseqüentemente às operações cognitivas), foi possível identificar um número limitado de verbos de comando e um conjunto de formulações repetidas nos testes ao longo de cada um dos anos, desde o 7.º ao 9.º. Retomando os dados da tabela n.º 2, relativamente aos quais foram subtraídas as repetições e excluídas as formulações indicativas do modo como a resposta deveria ser dada pelo aluno (“associa”, “liga”, “faz a correspondência”, “coloca”), obtém-se um conjunto de tarefas associadas a cinco operações cognitivas: *identificar* (“Identifica”, “Indica”, “Escreve [o verbo]”, “Transcreve”, “Refere”), *classificar* (“Classifica”), *explicitar/explicar* (“Explicita”), *produzir* (“Escreve”, “Completa”), *substituir* (“Substitui”, “Transforma”, “Reescreve”).

Deste conjunto de atividades, as que apresentam menor expressão são as que envolvem manipulação relacionada com diferenças de forma e significado. Quando se pede para manipular e transformar, na esmagadora maioria das vezes, é para transformar de voz ativa em passiva, sem atentar nos eventuais efeitos das mudanças, ou para substituir palavras ou grupos por pronomes, querendo-se,

apenas, testar se o aluno conhece as regras de colocação dos clíticos em português europeu.

Estes resultados não são surpreendentes, tendo em conta trabalhos centrados na análise de atividades gramaticais propostas em manuais escolares, como o de Olave (2011) e o de Fabienne Vernet (Univ. de Grénoble) no âmbito da formação de professores. Sobressai deste último um conjunto de oito verbos que permitem categorizar as tarefas solicitadas aos alunos no âmbito do ensino da gramática: “Identifier”, “Classer”, “Trier”, “Comparer”, “Définir”, “Modifier”, “Mettre en relation”, “Justifier” (Vernet, s/d). No seu estudo, Olave (2011) mostrou como, das categorias tidas em conta, “los ejercicios que propenden por la identificación de elementos gramaticales al interior de un texto se perfilan como los más recurrentes con un 33,26% de incidencia [...]” (p. 41).

Apesar de não serem surpreendentes, dado que é conhecida a importância da categorização e da estruturação de conhecimento gramatical basilar na escolaridade obrigatória, não deixa de constituir objeto de reflexão o facto de haver uma repetição contínua e sistemática das mesmas tarefas ao longo dos três anos analisados: integrar palavras nas suas classes e subclasses, classificar estruturas fráscas, identificar as funções sintáticas centrais, conjugar verbos em diferentes tempos e modos. Esta repetição, sem evidência de complexidade progressiva, corre o risco de mecanização e automatização das tarefas, contribuindo para a desmotivação dos alunos e para o esvaziamento da reflexão sobre a língua.

Além disso, as tarefas solicitadas são baseadas em elementos e estruturas descontextualizadas, com poucos exercícios em que o contexto e o cotexto tenham influência nas escolhas (apenas alguns itens de preenchimento de espaços com tempos e modos verbais, exigidos pela *consecutio temporum*, por exemplo, contextos de uso obrigatório de conjuntivo).

Quanto aos conceitos gramaticais com os quais o aluno opera na realização da tarefa, os resultados mostram que há um núcleo de

conhecimentos gramaticais que se repete anualmente ao longo do 3.º ciclo do ensino básico. Esse núcleo é constituído por cinco conteúdos específicos: classes e subclasses de palavras, flexão verbal, funções sintáticas, pronominalização e classificação de orações.

Os resultados mostram ainda que à repetição de tarefas e conteúdos evidenciada se associa a acumulação, já que do 7.º até ao 9.º ano se verifica um progressivo aumento do número de itens de avaliação do conhecimento gramatical em cada teste.

Apesar de a secção de cada teste de Português relativa à gramática conter sempre de 3 a 5 itens, à medida que se passa do 7.º para o 8.º e do 8.º para o 9.º ano, existe um desdobramento de cada um desses itens em subitens. Através deste desdobramento, o teste mantém a estrutura predeterminada (de 3 a 5 itens para a gramática), embora, na verdade, se proceda a uma ampliação das tarefas relacionadas com o conhecimento explícito da língua/gramática. Torna-se evidente a lógica cumulativa ao longo do 3.º ciclo do ensino básico.

Acresce a isso o facto de o conhecimento mobilizado para cada um dos tópicos gramaticais referido ser pouco complexo. Veja-se, por exemplo, as tarefas relacionadas com a pronominalização: nos três anos de escolaridade considerados, são pedidos os casos mais óbvios e fáceis, com o clítico quase sempre em adjacência verbal à direita e poucas vezes os casos muito óbvios de próclise em contexto de negação, mas quase nunca outros contextos de próclise obrigatória que sejam de aplicação menos automática e pouquíssimas vezes casos de mesóclise. Por outro lado, alguns dos exemplos pedidos configuram casos em que a aquisição é suficiente para os alunos resolverem a pergunta. Se se pede ao aluno que substitua a expressão sublinhada por um pronome em “Ele vai comer o bolo”, é óbvio que responderá “Ele vai comê-lo”, porque é assim que diz (e nunca *comer-lo). No 8.º ano, por exemplo, não há nenhuma questão em que o clítico seja usado “em orações subordinadas” e poucas perguntas implicam usá-lo “na conjugação do futuro e do condicional”.

Verificou-se ainda que há poucas ou nenhuma tarefas relacionadas com a área da semântica e do léxico, apesar da importância que poderiam ter para melhorar o desempenho dos alunos quanto, por exemplo, à competência de leitura. Há também uma consideração isolada de cada plano gramatical; por exemplo, não se liga a sintaxe à semântica, procurando ver que implicações de sentido advêm das alterações das formas.

O propósito da segunda questão específica consistia no estabelecimento de uma relação entre os itens de avaliação do conhecimento da língua dos testes dos professores, as metas curriculares da disciplina de Português e os itens das provas de avaliação externa.

Os resultados mostram que as aprendizagens curriculares com quase total representação nos testes de avaliação analisados dizem respeito ao plano da classe de palavras, da morfologia flexional e da sintaxe, numa perspetiva sistémica de identificação e classificação de unidades de cada nível linguístico (análise de constituintes, análise de funções, classificação de palavras, classificação de orações).

Revelam ainda duas tendências que importa assinalar: (i) um desfasamento temporal entre o currículo prescrito e o currículo implementado pelo professor, uma vez que as aprendizagens enunciadas para o 7.º ano surgem nos testes do 8.º; as do 8.º, ocorrem no 9.º, ano em que a acumulação de tarefas gramaticais por teste é maior; (ii) uma insistência prolongada ao longo de vários anos escolares de determinadas aprendizagens (tarefas e conteúdos gramaticais) para além do nível de ensino ao qual o currículo prescrito as associa. Estas tendências são reveladoras da gestão que os professores fazem do currículo em função do contexto real, do grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e da dificuldade de tornar efetivo um núcleo de aprendizagens consideradas relevantes e úteis para os alunos. Sugerem uma preocupação com a consolidação e a rememoração de conhecimentos. Mesmo que o currículo prescrito defina para o 7.º ano de escolaridade a aprendizagem inerente à capacidade de “Identificar processos de subordinação entre orações”, em particular de “orações

subordinadas adjetivas relativas”, essa referência marca o início do processo de desenvolvimento dessa capacidade, não o seu fim. O final será determinado pelo juízo avaliativo do professor perante a constatação de que a aprendizagem está consolidada para os seus alunos. Enquanto essa verificação não ocorrer, se considerar a aprendizagem como relevante e necessária, ela continuará a ser objeto de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, objeto de avaliação nos testes.

Dos resultados infere-se ainda a transposição quase literal dos enunciados das metas curriculares, que passam de objetivos de aprendizagem nesse documento orientador para instruções de realização de tarefas, nos testes de avaliação, em que ocorrem quase *ipsis verbis*. A comparação estabelecida nas tabelas 10, 11 e 12 torna evidente esse mimetismo: a título exemplificativo, veja-se a similitude da meta 24.2., do 8.º ano, “Identificar as funções sintáticas de modificador do nome (restritivo e apositivo).”, e itens como “Identifica as funções sintáticas das palavras sublinhadas.” (itens o), p), q) da tabela 12).

Idêntico mimetismo ocorre entre os itens do *corpus* analisado e os exames nacionais. Os resultados aqui apresentados são compatíveis com as investigações citadas inicialmente (Rei, 2004; Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Rio-Torto, 2011; Tapadas, 2016; Rodrigues, 2019), em particular com o trabalho de Tapadas (2016), que analisa os itens de avaliação gramatical das provas de avaliação externa dos últimos 10 anos. Esta proximidade de resultados dá consistência à descrição da situação atual do ensino da gramática em Portugal. Ora, como se sabe, os exames e demais provas de avaliação têm um efeito condicionante sobre a conceção dos testes que os professores aplicam, sobre as questões em que insistem nas aulas, sobre as metodologias de ensino-aprendizagem que ativam e até sobre os conteúdos gramaticais selecionados.

Conclusões

Através do estudo realizado, baseado no *corpus* descrito, prova-se que a avaliação interna do conhecimento gramatical dos alunos mediante testagem é baseada em itens avaliativos que mantêm com as metas curriculares e com as provas de avaliação externa um mimetismo absoluto não só em relação ao núcleo de conhecimentos valorizados – sobretudo classes de palavras, morfologia e sintaxe (constituintes, funções sintáticas, orações) –, mas também à redação dos enunciados que expressam as tarefas solicitadas aos alunos em cada item.

Comprova-se, portanto, que os professores optam por elaborar e aplicar como instrumento de avaliação pedagógica do conhecimento gramatical desenvolvido nas aulas itens avaliativos estandardizados extraídos, adaptados ou construídos à imagem das provas de avaliação externa, promovendo um “estreitamento” curricular das aprendizagens ligadas à competência metalinguística. Comprova-se também que as metas curriculares são apropriadas como tarefas a treinar até uma resposta automática correta em prova de avaliação externa, em vez de funcionarem como referência de uma competência a desenvolver nos alunos, mediante estratégias de ensino diversificadas. Nesta medida, contribuem também para um “estreitamento” das estratégias de ensino e das atividades selecionadas para os alunos realizarem ao longo do ano.

É certo que o estudo aqui apresentado se circunscreve a um caso (uma escola concreta com o seu contexto específico), não nos autorizando, portanto, a uma generalização. No entanto, engloba uma amostra autêntica representativa de itens de avaliação gramatical (445 itens referentes a um ano letivo) e faculta dados suficientes para uma descrição válida e fiável da realidade que foi objeto de análise (avaliação do conhecimento gramatical dos alunos). Permite ainda compreender as opções dos professores de Português na gestão do currículo oficial da disciplina, no que se refere ao ensino-aprendizagem da gramática.

Oferece matéria bastante para uma reflexão em torno da didática da gramática no que diz respeito à avaliação interna (técnicas,

procedimentos, instrumentos), componente fundamental da aprendizagem.

Agradecimentos

Nenhum trabalho de reflexão e de investigação centrado em sala de aula pode ser realizado sem a generosa colaboração dos professores que diariamente trabalham nas nossas escolas para educarem os alunos de acordo com os princípios estabelecidos pela sociedade. Este nosso trabalho nunca teria sido possível sem a colaboração de todos os profissionais que ensinam Português, no Agrupamento de Escolas de Vilela, nem a do seu Diretor, Dr. Albino Pereira, que sempre compreendeu o valor da investigação baseada em aula. Este reconhecimento público por toda a generosidade e colaboração é também uma prova do quanto se aprende quando se observam aulas e se analisam documentos internos do exercício da docência.

Agradecemos aos avaliadores anónimos deste artigo pelos comentários e observações.

Referências bibliográficas

Anderson, L., Krathwohl D., Airasian P., Cruikshank K., Mayer R., Pintrich P., Wittrock, M. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's*. Essex: Pearson Education.

Barbosa, J. y Neves, A. (2006). Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 219-235.

Buescu, H., Maia, L., Silva, M. G., y Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., y Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Costa, A.L. (2020). Grammar Teaching 91-19: An analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>

Direção Geral de Educação (2008). *Dicionário terminológico para consulta em linha (DT)*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Recuperado de: <http://dt.dge.mec.pt/>

Direção Geral de Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Recuperado de: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção Geral de Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Recuperado de: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Duarte, I. M.; Rodrigues, S. V.; Machado, A.; Guedes, M. M., y Toriz, H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. *V Simpósio Internacional em Ensino de Língua Portuguesa / V Fórum Ibero-Americano de Literacias. Atas* (pp. 219-232). Braga: Universidade do Minho, CIED.

Fernandes, D. (2015). Prefácio. In A. C. Neves y A. L. Ferreira, *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores* (pp. 13-15). Lisboa: Guerra & Paz.

Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660.

Neves, A. C., y Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.

Olave, G. (2011). La gramática al tablero: ejercicios de gramática en los manuales escolares de básica secundaria, *Encuentros*, 2, 37-49.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis* (2.^a ed.) Porto: Porto Editora.

Peralta, H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes y F. Araújo (Coord.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Rei, J. E. (2004). O ensino da gramática no liceu, através da análise dos exames nacionais, dos anos 30 aos anos 90 do século XX, em Portugal. In Aurora Marco et al. (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la*

Literatura (pp. 475-485). A Coruña: Deputation Provincial de A Coruña.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: The National Academy Press.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C., y Almeida, S. (2018). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão y M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 89-127). Porto: Porto Editora.

Rio-Torto, G. (2011). Avaliação em língua portuguesa nos exames nacionais de 9.º ano. In M. T. Mingocho, M. F. Gil y M. E. Castendo (Eds.), *Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Manuela Gouveia Delille* (pp. 683-718). Vol. I. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.

Rodrigues, S. (2017). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. In A. Canelas et al. (Eds.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (pp. 247-291). Vol. II. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Rodrigues, S. V. (2019). Conhecimento gramatical avaliado à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* (6), 41-64. DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a5>

Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M., y Silvano, P. (2018). O verbo *Explicar* em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães, P. Silvano y R. Silva (Eds.), *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-394). Porto: FLUP/CLUP.

Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português, *Diacrítica – Ciências da Linguagem*, 23 (1), 171-203.

Silva, A. C., y Sousa, J. E. (2009). Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de português de 2009. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto y M. I. Cunha (Eds.), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (Actas do 2º Congresso

Internacional sobre Avaliação em Educação) (pp. 3986-3999). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Universidade do Minho.

Silva, A. C., y Silva, A. P. (2011). A avaliação do conhecimento gramatical “oficial”: estudo dos exames nacionais de Português de 2010, *Atas do 2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação* (pp. 1352-1364). Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Tapadas, P. J. (2016). Qual o histórico de itens gramaticais? *Seminário “Avaliar o conhecimento gramatical”*. Faculdade de Letras de Universidade de Lisboa. 15 de fevereiro de 2016.

Vernet, F. (s/d). Operations mentales effectuées par les élèves. Recuperado de http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf_pdf_Grille_analyse_consignes.pdf

La subordinación en el *Glosario de términos gramaticales*. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura *

Subordination in the Glosario de términos gramaticales. *Theory, didactics, and its application to writing*

Ángel J. Gallego

Universitat Autònoma de Barcelona

angel.gallego@uab.cat

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6352-458X>

Edita Gutiérrez-Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

editagutierrez@ucm.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8631-4390>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.173

Fecha de recepción: 15/06/2021

Fecha de aceptación: 24/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Gallego, A. J., y Gutiérrez-Rodríguez, E. (2022). La subordinación en el *Glosario de términos gramaticales*. Teoría, didáctica y su aplicación a la escritura. *Tejuelo*, 35(2), 173-204.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.173>

* Este trabajo se ha beneficiado de las ayudas concedidas por el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2017-87140-C4-1-P, Gallego; PID2019-104405GB-I00, Gutiérrez-Rodríguez: PID2019-104405GB-I00), AGAUR-Generalitat de Catalunya (2017SGR634, Gallego). Agradecemos a Xavier Fontich, a M^a José García Folgado y a Carmen Rodríguez Gonzalo su interés en nuestro trabajo y la invitación a participar en este volumen. Gracias también a dos revisores anónimos, cuyos comentarios han sido de gran ayuda de cara a la preparación de la versión final.

Resumen: La gramática de la subordinación es una de las áreas más complejas de la gramática del español que los profesores de enseñanza secundaria tienen que explicar en las aulas. En este artículo se explica el análisis de la subordinación y, más concretamente, de la subordinación adverbial en la *Nueva gramática de la lengua española* y el *Glosario de términos gramaticales*. Se detallan las cuestiones en las que ambas obras coinciden y se justifican los casos en los que difieren. La idea que guía esta parte del artículo es que un buen conocimiento de la gramática por parte de los profesores permite hacer correcciones más específicas y claras, orientadas a la mejora de la escritura de los alumnos. En la segunda parte del artículo se ofrecen algunos ejemplos de cómo el tratamiento explícito de cuestiones gramaticales relacionadas con la subordinación puede ayudar a cumplir este propósito.

Palabras clave: enseñanza de la primera lengua; enseñanza de la gramática; enseñanza de la escritura; subordinación.

Abstract: The syntax of subordination is one of the most difficult subjects that a Spanish first language teacher has to address. In this article the analysis of subordination in the *Nueva gramática de la lengua española* and the *Glosario de términos gramaticales* are detailed, the two works are compared and the differences between them are explained and justified. The basic idea of this part of the article is that an explicit teaching of grammar can help students to improve their writing. In the second part of the article, we propose some exercises that show how knowledge of this area of grammar can be useful to this purpose.

Keywords: first language teaching; grammar teaching; teaching of writing; subordination.

I ntroducción

El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, presentaremos un análisis teórico de la subordinación que refleje los cambios introducidos en la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2009), compararemos este análisis con la propuesta del *Glosario de términos gramaticales* (GTG, 2019) y, finalmente, explicaremos las diferencias entre una y otra obra. Nuestro objetivo es presentar un panorama claro de la subordinación dirigido a los profesores de secundaria y bachillerato.

El tema de la subordinación es amplio y complejo, con muchas cuestiones sobre las que todavía hay debate entre los gramáticos. La existencia de ese debate no debe tomarse como algo negativo, sino como un síntoma de la dinamicidad del campo y del hecho de que existen muchos fenómenos lingüísticos que todavía no comprendemos en su totalidad. Desde nuestro punto de vista, que no los comprendamos no quiere decir que no deban conocerse ni que no deban discutirse en clase (ya sea de secundaria, bachillerato o universidad). Hemos tratado de reducir en la medida de lo posible las cuestiones que atañen al ámbito universitario para presentar un estado de la cuestión que resulte útil a los docentes de secundaria.

La idea que nos ha guiado en la elaboración de esta parte del artículo es que el conocimiento de gramática de un profesor de lengua ha de ser mucho más rico y sustantivo que aquello que explica a los estudiantes en el aula, como han defendido, entre muchos otros, Myhill, Jones y Watson (2013). Existe una idea generalizada, nos parece, de que debe darse una coincidencia total entre lo que el profesor de lengua sabe y lo que enseña; de tal manera, ante la posibilidad de estudiar tales o cuales contenidos que no va a presentar en el aula, la actitud de muchos profesores puede (y suele) manifestarse con reacciones como “¿Es necesario saber eso?”, “Se trata de contenidos demasiado complicados”, “El estudiante no va a entenderlos”, “No resultan útiles para escribir o leer mejor” entre otras. Creemos que tal actitud es equivocada, contraria, de hecho, a la que un profesional (de la materia que sea) debe manifestar en el ejercicio de su profesión. Solo sabiendo cuanto más mejor seremos capaces de superar las limitaciones que se dan en el aula (a través, en ocasiones, de los libros de texto) o los retos que nos pueden plantear los estudiantes con preguntas inesperadas. Solo sabiendo cuanto más mejor seremos también capaces de transmitir pasión e interés por nuestra asignatura. Basándonos en esa actitud, en estas páginas esbozamos los contenidos básicos sobre la subordinación que un profesor debería tener presentes, no tanto para llevarlos al aula, sino para poder decidir con conocimiento qué contenidos explicar y cómo hacerlo de manera creativa, reflexiva y competencial.

En segundo lugar, queremos defender que un buen conocimiento de la gramática por parte de los profesores de lengua, en primer lugar, y de los estudiantes, como consecuencia de ello, puede ayudar a mejorar la competencia escrita. Empleando ejemplos relacionados con la subordinación, ofreceremos una muestra de cuál es el camino que creemos que hay que seguir para explotar la gramática en el desarrollo de la competencia escrita.

El artículo se organiza del modo siguiente: en el apartado 1 hablamos brevemente de la relación entre gramática y escritura; dedicamos el apartado 2 a la exposición teórica sobre la subordinación; finalmente, reservamos el apartado 3 a algunos ejemplos de aplicación didáctica de estos contenidos.

1.- Relaciones entre gramática y escritura

Una de las ideas que guía este trabajo es la convicción de que el conocimiento explícito de los principios gramaticales ayuda no solo a potenciar la capacidad argumentativa del estudiante (observación de datos, obtención de hipótesis, comprobación de predicciones, etc.), sino también a mejorar la competencia escrita. La gramática es uno de los conocimientos a los que se acude para escribir con propiedad. Como es sabido, el conocimiento lingüístico es solo una parte de las habilidades necesarias para redactar un texto. Por ejemplo, en la fase de planificación del texto (véase Cassany 1993 entre muchos otros) son importantes aquellas tareas que van más allá de lo lingüístico, como la selección de las ideas que se van a presentar y la organización de estas¹. En cambio, el conocimiento lingüístico se vuelve fundamental tanto en la fase de textualización como en la de revisión de los textos; con “textualización” nos referimos tanto a aspectos que pertenecen a la oración (procesos de concordancia, relaciones semánticas entre palabras, uso de preposiciones, etc.) como a cuestiones vinculadas al

¹ Por esta razón, la tarea de aprender a redactar un texto no debería ser el objetivo de la clase de lengua únicamente, sino también del resto de las asignaturas. Los alumnos se beneficiarían ampliamente de practicar cómo se organiza la información que se les presenta en todas las asignaturas.

discurso (relaciones fóricas, orden de constituyentes, introducción de referentes, estructuración de la información nueva/conocida, etc.).

Si consideramos el impacto del componente lingüístico en la producción de textos, el papel de las reglas gramaticales es central. Su control y conocimiento explícito permiten expresar de la manera más eficaz posible las relaciones lógicas entre las oraciones en el texto, ayudan a señalar la relevancia de determinadas ideas, permiten establecer un equilibrio entre lo dicho y lo nuevo, y permiten establecer las relaciones entre los distintos referentes discursivos, etc. En resumen, el conocimiento explícito de la gramática ofrece posibilidades de elección y de control del texto por parte del autor que le están vedadas al que no la domina. Pero, de nuevo, la gramática es solo uno de los factores que intervienen en la construcción de un texto, pues hay otras cuestiones lingüísticas que tienen que ver con el léxico, la semántica o la ortografía que son asimismo muy relevantes. Enmarcar el conocimiento gramatical en el espacio más amplio de la construcción de un texto puede permitir establecer relaciones entre los distintos componentes de la asignatura de lengua que, a menudo se presentan como compartimentos estancos.

Durante mucho tiempo (nos atrevemos a afirmar que, en algunos casos, incluso hasta la actualidad) se ha considerado que el conocimiento explícito de la gramática no servía para mejorar la competencia escrita. Hoy en día, sin embargo, numerosos estudios apuntan en la dirección contraria. Un buen ejemplo son los trabajos de Myhill y su equipo (Myhill et al., 2012, Myhill et al., 2013 entre muchos otros; en España, los trabajos de los grupos GREAL, GIEL y GrOC, por ejemplo, Fontich y Camps, 2015, Camps y Fontich, 2019 o Escandell, en preparación).

En Myhill et al. (2013) se señalan diferentes aspectos en los que el conocimiento gramatical de los alumnos permite hacer observaciones del profesor a un texto escrito que lo mejoren de forma sustancial. Si los alumnos, en cambio, no controlan una terminología gramatical básica y los conceptos asociados a ella, difícilmente el profesor podrá hacer ciertas correcciones que se demuestran útiles para la mejora del texto.

¿Qué tipo de comentarios gramaticales pueden ayudar a un alumno a mejorar en la elaboración de un texto? Por ejemplo, un comentario explícito sobre la necesidad de añadir adjetivos a un texto descriptivo o, por el contrario, sobre el exceso de adjetivos; una observación sobre elecciones léxicas, como la escasa presencia de verbos modales (o al contrario) o de verbos de movimiento, por poner dos ejemplos muy distintos; una observación sobre la posición no marcada de los constituyentes y lo que implica avanzar un constituyente hacia la periferia izquierda oracional.

En resumidas cuentas, lo que planteamos aquí es la idea de que el conocimiento de la gramática (por parte de alumnos y profesores) y la guía del profesor en la corrección de un texto abre a los alumnos un abanico de elecciones y les ofrece un mayor control sobre el proceso de escritura. Por ejemplo, un conocimiento explícito sobre qué es la modalidad y qué posibilidades lingüísticas de realización de esta existen permite a los alumnos elegir entre un abanico de opciones para expresar de manera más sutil lo que se considera poco posible, posible, probable, etc. Como es sabido, el español expresa modalidad epistémica de muy diferentes maneras: a través de adverbios (*seguramente, probablemente, quizá, tal vez*, etc.), verbos modales (*puede que, puede*, etc.), adjetivos modales (*seguro, posible, probable*, etc.), verbos (*saber, creer*, etc., el modo verbal (cf. *Quizá {viene/venga}*) o los tiempos verbales (cf. *Estará cansado / Se habrán ido al cine*). El conocimiento explícito de los distintos procedimientos que ofrece el español para expresar modalidad —epistémica en este caso— permite hacer elecciones informadas y conscientes en el proceso de la escritura.

Sin embargo, como señalan Myhill et al. 2013 en su estudio, un factor importante en la mejora de la escritura de los estudiantes es el conocimiento gramatical del profesor. En el trabajo previo que estos autores hacen del conocimiento gramatical de los profesores, la mayoría de ellos son capaces de contestar correctamente solo a la mitad de las cuestiones gramaticales que se plantean. Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores de inglés como primera lengua es que han recibido una formación lingüística (y gramatical) muy escasa, lo cual

repercute, naturalmente, en las posibilidades que tienen de emplear la gramática para la mejora de la producción escrita. En sus propias palabras:

Subsequent stepwise regression modelling revealed that teachers' subject knowledge of grammar was a mediating factor ($p < 0,050$) in the success of the intervention, and equally, the analysis of the lesson observations and teacher interviews signalled the saliency of grammatical subject knowledge.

[tomado de Myhill et al. 2013: 81].

Como señalan Myhill et al. (2013: 87), uno de sus objetivos es crear, en las clases de lengua, oportunidades para discutir con los alumnos sobre la manera de escribir, las posibilidades que ofrece la lengua, etc. Sin embargo, este tipo de discusión genera comentarios y preguntas de los estudiantes sobre la gramática que ciertos profesores, con pocos conocimientos explícitos de gramática, no son capaces de abordar. Por ello, los profesores con menos confianza en sus conocimientos gramaticales tienden a cerrar cuanto antes esas discusiones, que pueden ser útiles para el desarrollo de la escritura en sus alumnos, evitando así los problemas gramaticales que creaban y que no son capaces de controlar. Si queremos ser capaces de explicar por qué no puede colocarse determinado signo de puntuación (no solo indicarlo, sino explicarlo), no podemos recurrir a argumentos vagos (y en ocasiones impresionistas) como “así se entiende mejor” o “no queda bien” o “afecta a la coherencia del texto”. Es necesario ser más preciso, porque, de lo contrario, el estudiante que deba evitar ese problema no entenderá por qué debe hacerlo, lo cual le impedirá ver si el mismo razonamiento se aplica a otros errores que también comete.

En definitiva, el conocimiento explícito de la gramática puede ayudar a mejorar la práctica de la escritura. Sin embargo, para ello los profesores de primera lengua deben tener unos conocimientos gramaticales que a menudo no tienen. Es importante recordar que lo que sabe un profesor no es exactamente lo que lleva al aula (en nuestra opinión, un profesor debe saber mucho más de lo que enseña), y que el conocimiento gramatical influye en lo que los estudiantes aprenden.

2.- La subordinación en la NGLE y en el GTG: problemas terminológicos y conceptuales

En este apartado examinaremos, en primer lugar, el análisis tradicional de la subordinación y los criterios que se emplean para diferenciar entre tres clases de subordinadas. A continuación, en el apartado 2.1, explicaremos cómo se analiza el grupo tradicional de las subordinadas adverbiales en la NGLE y cómo se reduce una parte de este grupo a las sustantivas y otra parte a las relativas. Por último, en el apartado 2.2, veremos el tratamiento del GTG de la subordinación y justificaremos los casos en los que esta obra difiere de la NGLE.

El análisis de la subordinación es uno de los temas más complejos a los que se enfrenta un profesor de secundaria. A la complejidad conceptual, se suma la complejidad terminológica en las aulas, que procede de la mezcla de sistemas lingüísticos (los más tradicionales, de base semántica, con los funcionales y los formales) en la tradición de la enseñanza de la lengua en España.

La clasificación más extendida de las oraciones subordinadas emplea una mezcla de criterios formales, funcionales y semánticos (cf. Brucart y Gallego, 2009, Brucart y Gallego, 2016, Areses y Pérez Jiménez, en preparación y referencias allí citadas). Por un lado, la noción de subordinación en sí misma implica una particular relación formal, de inclusión (o dominio, contención, etc.), entre dos constituyentes. Decir que una oración es subordinada implica afirmar que está dentro de un constituyente mayor, que puede ser típicamente el SV para muchas subordinadas sustantivas (*Dijo que vendría*), el SN para las relativas (*Un niño que jugaba a la pelota*), etc. En este sentido, supone un problema asignar el término *oración subordinada* a ciertas oraciones como las condicionales, las concesivas y algunas otras subordinadas que, cuando aparecen antepuestas, no se incluyen dentro de la principal ni son modificadores del SV, sino que mantienen con la oración principal una relación de concatenación que a veces se ha denominado *interordinación* (véanse Rojo 1978 o Rojo 1983).

Por otro lado, la diferencia entre los tres tipos de subordinadas se establece básicamente con criterios funcionales.² Se diferencia entre sustantivas o completivas, adjetivas o de relativo y adverbiales o circunstanciales, según las oraciones desempeñen las funciones típicas de un sintagma nominal (*El juez decidió {la pena/que iría a la cárcel}*), de un sintagma adjetivo (*El libro {interesante/que le interesó}*)³ o de un sintagma adverbial (*Se fueron {entonces/cuando salió el tren}*) respectivamente.

Las subordinadas sustantivas se definen en la NGLE: § 43.1a como aquellas que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los sintagmas nominales. Las oraciones sustantivas, por ello, son argumentales. En la definición de las subordinadas sustantivas también se incluye, sin embargo, un criterio formal, pues se señala que, desde el punto de vista de su estructura, las subordinadas sustantivas están formadas por la conjunción subordinante *que* y una oración, que constituye su término.

Nótese que los dos criterios anteriores no dan resultados equivalentes, pues tanto las oraciones de infinitivo como las interrogativas indirectas son sustantivas desde el punto de vista funcional, pero no desde el punto de vista formal: las oraciones sustantivas de infinitivo no están encabezadas por ninguna conjunción,⁴

² En ocasiones se emplea el término *proposición subordinada* con el sentido de *oración subordinada*. En la NGLE: § 43.1 no se recomienda usar este término porque el concepto de ‘proposición’ recibe otro significado en la tradición lógica, que es el que se ha consolidado en los estudios lingüísticos. Los contenidos *proposicionales* son aquellos característicos de las oraciones, sean o no subordinadas. Estos contenidos aluden normalmente a hechos, situaciones o estados de cosas. El mismo criterio se sigue en la entrada de Oración en el GTG 2019.

³ El paralelismo con los adjetivos no siempre se puede establecer. Los adjetivos son a menudo complementos predicativos y atributos, y pueden aparecer ante el nombre. Las relativas siempre aparecen en posición posnominal, no pueden ser atributo y desempeñan la función de complemento predicativo raramente (por ejemplo, en *Los hay que siempre están cansados*). Por otro lado, los adjetivos son raramente modificadores explicativos, frente a las relativas explicativas.

⁴ Una manera de salvar esta objeción es considerar, como se ha hecho, que en las oraciones de infinitivo sí hay una proyección para la conjunción, que estaría vacía. De

con la excepción de las interrogativas indirectas totales encabezadas por la forma *si* (*No sé si ir contigo*);⁵ en segundo lugar, las oraciones interrogativas y exclamativas indirectas no entrarían tampoco en la definición formal, pues no están encabezadas por una conjunción, sino por una palabra interrogativa o exclamativa.⁶ Mientras que las oraciones interrogativas indirectas se estudian en el capítulo 43, que se corresponde con la subordinación sustantiva, las oraciones de infinitivo se estudian en el capítulo 26, del infinitivo, junto con las relativas de infinitivo y otra serie de construcciones con infinitivo. Esta división en capítulos implica que se está privilegiando el criterio formal, en este caso, se emplea como criterio la forma no personal del verbo —o la ausencia de conjunción— para diferenciar una clase de oraciones.

En cuanto a las subordinadas adjetivas de la tradición funcional, en la NGLE se prefiere hablar de subordinadas de relativo, que se definen de manera formal como aquellas oraciones encabezadas por un elemento relativo, ya sea pronombre, adverbio o determinante. Esto implica, por un lado, incluir las llamadas adverbiales propias, como veremos más adelante, en el grupo de las relativas. Por otro lado, con este criterio saldrían de este grupo las construcciones de participio que modifican a los sustantivos dentro de un sintagma nominal y que en la tradición funcional se consideran adjetivas (*El libro [editado por el escritor en Lugo] estaba listo para su distribución*).

Por último, en el caso de las subordinadas adverbiales, más que la distribución propia de un adverbio, el criterio fundamental del acercamiento tradicional es la relación semántica de adjunción que se establece con el verbo (o con un segmento mayor para algunas

esta manera, todas las sustantivas constituirían una misma proyección, SComp en el modelo de la gramática generativa.

⁵ Este elemento también se puede analizar como un adverbio interrogativo, en la medida en la que alterna con otros pronombres y adverbios interrogativos: *No sé {si/con quién/dónde/cómo} ir*.

⁶ Las oraciones interrogativas y exclamativas indirectas se definen como aquellas que contienen pronombres o adverbios que fuerzan a seleccionar una opción entre varias (NGLE: § 43.7c). Nótese que con esta definición se agrupan las interrogativas indirectas con las directas (lo que parece correcto), pero estas oraciones quedarían fuera de la definición de subordinadas sustantivas que estamos manejando.

adverbiales), pues, como es sabido, la mayoría de las subordinadas adverbiales no tienen la distribución de un adverbio ni se pueden sustituir por él.⁷

Hoy en día, una parte importante de los gramáticos considera que una clasificación que tome en cuenta criterios formales, es decir, la constitución interna de las oraciones, es preferible a una clasificación funcional. En concreto, de las tres clases definidas anteriormente, la clase tradicional de las subordinadas adverbiales es la más cuestionada porque se considera que no agrupa un conjunto uniforme de elementos desde el punto de vista formal.⁸ Veamos este aspecto con más detalle en la próxima sección.

⁷ En realidad, las subordinadas adverbiales que sí se sustituyen por un adverbio, llamadas a veces *adverbiales propias* por ello, son las locativas (*Va {donde quiere/allí}*), temporales (*Llegó {cuando pudo/entonces}*) y modales (*Vive {como le gusta/así}*), que hoy en día se consideran relativas y no adverbiales, como veremos más adelante.

El término *subordinada circunstancial* es más amplio que el de *adverbial* y permite incluir en el grupo de las adverbiales algunas de las oraciones que no se pueden sustituir por adverbios, pero sí realizan la función de complemento circunstancial, como las causales o las finales. Sin embargo, incluso así se quedan fuera algunas oraciones que nunca se sustituyen por adverbios ni constituyen complementos circunstanciales, como las condicionales o las concesivas.

⁸ Aunque emplear un criterio formal en lugar de funcional implica repensar también las otras dos clases. En primer lugar, hablar de subordinadas de relativo en lugar de subordinadas adjetivas supone reconsiderar el lugar de las oraciones de participio, que se consideran adjetivas porque realizan las funciones típicas de un adjetivo, pero no llevan relativo. Una parte de las oraciones de participio, las que son parte de una proyección nominal, se analizan en la tradición como adjetivas (*el libro [traducido por el autor]*), mientras que otras, entre ellas las cláusulas absolutas, se consideran adverbiales (*[Una vez traducido el libro], se editó completamente*). Igual ocurre con las subordinadas sustantivas de infinitivo, que no llevan conjunción completiva. Una solución que se ha propuesto para estos dos casos es la existencia de operador relativo nulo (para las oraciones de participio) y de una conjunción nula para las oraciones de infinitivo.

2.1.- *La subordinación adverbial en la Nueva gramática de la lengua española*

Los problemas de análisis de las subordinadas adverbiales se parecen a los de la categoría adverbio, en el sentido de que bajo la etiqueta de *subordinación adverbial* se esconden elementos de naturaleza muy distinta, a los que no se puede dar un análisis unificado.

Por ello, la NGLE prescinde del concepto de subordinada adverbial y explica con detalle la manera en que se puede dar cuenta de los diferentes tipos de construcciones que tradicionalmente se engloban bajo esta etiqueta.⁹ La intuición más importante que se esconde tras la etiqueta necesariamente vaga de *construcción* que emplea la NGLE es que muchas de las secuencias que se consideran en la tradición oraciones subordinadas adverbiales no son ni siquiera oraciones.

2.1.1.- *Subordinadas adverbiales que son en realidad oraciones sustantivas*

El concepto de *subordinada adverbial* se rechaza en la mayoría de las teorías gramaticales actuales porque muchas de las construcciones consideradas *oracionales* no son en realidad oraciones, sino otro tipo de secuencias (sintagmas preposicionales o sintagmas adverbiales, principalmente) que contienen oraciones. Por tanto, el complemento verbal que establece una relación de adjunción con valor temporal, final o condicional con el verbo principal (*llegar* o *llamar*) no es en realidad una oración, sino, por ejemplo, un SAdv (*Antes de que saliera el tren*), un SP (*Para que fueras con él*) o un SN (*La condición de que trabaje duro*), todos con una oración en su interior:

- (1) a. Llegó [_{SAdv} antes de [_O que saliera el tren]]
b. Llamó [_{SP} para [_O que fueras con él]]

⁹ La NGLE dedica el capítulo 45 a las construcciones comparativas, superlativas y consecutivas, el 46 a las construcciones causales, finales e ilativas, y el 47 a las construcciones condicionales y concesivas. En cambio, el capítulo 44 se denomina *Las oraciones subordinadas de relativo* y el 43 *Las oraciones subordinadas sustantivas*, estableciendo de esta manera un contraste claro entre unas y otras.

c. Vendrá con [SN la condición de [O que trabaje duro]]

En segundo lugar, no está claro que las tradicionalmente consideradas *subordinadas adverbiales* tengan una naturaleza formal diferente de las oraciones subordinadas sustantivas o de las relativas (cf. Brucart y Gallego, 2009, Brucart y Gallego, 2016, Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). Es decir, se cuestiona que exista un tercer tipo de subordinación y, por ello, se trata de reducir todo el grupo de las oraciones llamadas adverbiales en la tradición a los otros dos tipos: o bien se analizan como sustantivas, o bien como relativas.¹⁰ Vamos a ver a continuación cómo se ha llevado a cabo esta reducción para, posteriormente, revisar las oraciones más problemáticas para este análisis.

En los ejemplos de (1), las oraciones parecen tener la misma configuración y naturaleza que la subordinada de *Juan dijo [O que venía]*. El criterio de la tradición para considerarlas adverbiales es semántico y en realidad hace alusión a la relación semántica que se establece entre el predicado y un segmento mayor que la oración, como hemos visto. En la NGLE, estas oraciones se consideran subordinadas sustantivas de término de preposición, pues en estas construcciones alternan oraciones de infinitivo, oraciones flexionadas y SN (2a), igual que cuando una subordinada sustantiva es complemento directo de un verbo (2b):

¹⁰ Más concretamente, Brucart y Gallego (2016) discuten dos maneras de subordinar: con un elemento subordinante como *que*, que puede tener realización fonética (*Dijo que venía*) o estar vacío (*Quería ir con ella al cine*), o bien con una palabra *qu-* interrogativos y relativos- que se origina en la oración subordinada y se desplaza al inicio de esta posteriormente. Esta clasificación situaría a relativas e interrogativas en un tipo y a las subordinadas sustantivas sin transformaciones en otro, dividiendo la clase de las subordinadas sustantivas. Nótese que la clase de las subordinadas sustantivas también se define con criterios funcionales, pues son aquellas oraciones que pueden realizar funciones típicamente nominales, como sujeto, complemento directo o término de preposición. La división que acabamos de presentar (oraciones introducidas por conjunción/por palabra *qu-*) tiene la ventaja de explicar las características comunes de relativas e interrogativas.

- (2) a. Llegó antes de {que saliera el tren / salir el tren / la salida del tren}
b. Pidió {que salieran antes / salir antes / la salida temprana} de clase

El mismo análisis composicional de *para que vengas* se puede aplicar a una conjunción como *porque*. No tendríamos, por tanto, subordinadas adverbiales finales encabezadas por la locución conjuntiva *para que* o *subordinadas adverbiales causales* encabezadas por la conjunción causal *porque*, sino sintagmas preposicionales de sentido final¹¹ o causal. Eso simplifica (y unifica) considerablemente los análisis.

Se pueden analizar igual las oraciones que son término de locuciones prepositivas del tipo *a fin de*, *por causa de*, *en caso de*, *a condición de* o *a pesar de*.¹² Por tanto, en una oración como *Dijo que*

¹¹ La misma reducción se puede hacer con todas las locuciones conjuntivas finales, por eso en la clasificación de conjunciones que aparece en la NGL: 31.11h no aparecen las conjunciones finales. No hay conjunciones de sentido final, sino preposiciones y locuciones prepositivas de significado final que toman subordinadas sustantivas como término. En el GTG, bajo el lema *Conjunción final* solo aparece el *que* de sentido final (*Habla más, que te oigan todos*). Sin embargo, incluso en este caso no está claro que existan diferentes formas *que* como conjunción causal (*Vámonos ya, que estoy cansado*), comparativo (*Es más simpática que tú*), etc. Otra opción es pensar que hay un solo *que*, la conjunción completiva, de manera que los distintos tipos de significado (causal, final, comparativo, consecutivo...) no se atribuirían a la conjunción, sino más bien a la interacción de varios factores, como la posición de la subordinada, el modo del verbo de la subordinada, etc., tal como se explica en el GTG en el lema *Conjunción completiva*.

¹² En los análisis escolares se califican como locuciones numerosos segmentos que no lo son (Pavón Lucero, 1999, Pavón Lucero, 2012, Brucart y Gallego, 2016, entre muchos otros). En primer lugar, secuencias como *a condición de que*, *a pesar de que*, *a fin de que*, etc. se consideran a veces locuciones conjuntivas que encabezan oraciones adverbiales ([o *A condición de que*_{loc. conj.} *venga*]). Sin embargo, se pierde así el siguiente paralelismo: *a pesar de {que venga/venir/su venida}*. Por ello, resulta más adecuado un análisis como locución prepositiva (no se puede analizar composicionalmente nada más porque el nombre *-condición*, *pesar-* no admite adjetivos o determinantes en estas locuciones). En segundo lugar, son segmentos composicionales, es decir, sintagmas preposicionales con sintagmas nominales como término, secuencias como *con la (única) condición de que*, *con el (único) fin de*, etc. Estos elementos introducen complementos de significado final, condicional, etc., pero

llegaría pronto [a condición de que pudiera salir al día siguiente], la construcción entre corchetes no es una adverbial condicional encabezada por la locución conjuntiva *a condición de que*, sino un sintagma preposicional de sentido condicional (sentido que aporta el sustantivo *condición*), cuyo término es una oración subordinada sustantiva.

2.1.2.- Subordinadas adverbiales que son en realidad relativas con antecedente implícito

Otro grupo de oraciones, las llamadas en la tradición “adverbiales propias”, se analizan en la NGL: § 44.7 como oraciones de relativo. Se privilegia aquí el criterio formal, que considera que toda oración encabezada por un relativo es una oración de relativo. Se evita así la duplicación categorial que aparece a menudo en los análisis escolares, que analiza *donde* en (3a) como un relativo y en (3b) como una conjunción. En estos análisis, se le asigna una función en la subordinada a *donde* en (3a), pero no en (3b), que se suele considerar únicamente un nexos:

- (3) a. Fue al lugar donde quiso ir
- b. Fue a donde quiso ir

Nótese que si en (3b) *donde* se considera una conjunción, no se puede señalar la relación que se establece entre el verbo de la subordinada *ir* y la forma *donde*, que es su complemento también en

son a todos los efectos sintagmas preposicionales con una oración subordinada sustantiva en el término del SP complemento del nombre. Por último, sí parecen locuciones conjuntivas las secuencias del tipo de *siempre que, ahora que, ya que, etc.*, que no alternan con sintagmas preposicionales de término oracional o nominal (*Siempre {que viene/*de venir/*de su venida}*) (para un análisis de estas secuencias, véase Brucart y Gallego, 2016, p. 172). En Pavón Lucero (2012) las oraciones con *siempre* se analizan como relativas (*Siempre que viene trae un regalo / Siempre trae un regalo*) y también la NGL: 31.14h se inclina por este análisis. A favor de este análisis está que *siempre* puede modificarse con *casi* y negarse: *No siempre que viene*. Para un análisis de estas secuencias, véase Brucart y Gallego (2016: 172)

(3b).¹³ Por todo ello, se acepta en la NGLE: 44.7 el análisis, originalmente planteado en Bello, que considera que las oraciones adverbiales propias son en realidad oraciones de relativo con un antecedente tácito: *donde* ‘allí donde, en el sitio en el que’, *cuando* ‘entonces cuando, en el momento en que’ y *como* ‘así como, de la manera en que’, tal y como queda reflejado en (4), donde el símbolo \emptyset indica el antecedente tácito:

- (4) a. Voy [\emptyset [donde quiero]]
b. Viaja [\emptyset [cuando puede]]
c. Lo hizo [\emptyset [como sabía]]

Hasta aquí hemos visto que hay razones empíricas para considerar que una parte de las subordinadas adverbiales son, en realidad, subordinadas completivas y otra parte son subordinadas de relativo con antecedente implícito y, por tanto, sintagmas adverbiales o preposicionales que contienen una relativa. Intentemos ver qué queda, una vez hecha esta redistribución, de la “subordinación adverbial”.

2.1.3.- Otras subordinadas adverbiales de difícil clasificación

Hemos visto antes que hay un buen número, tradicionalmente consideradas adverbiales, que en realidad son sintagmas preposicionales con una oración subordinada sustantiva como término. En tal caso, las subordinadas ocupan una posición nominal (el término de preposición) y suelen alternar con oraciones de infinitivo y con sintagmas nominales. No supone, por tanto, un problema (re)analizarlas como sustantivas.

Sin embargo, tras explicar por qué ciertas oraciones adverbiales son en realidad sustantivas o de relativo, queda todavía un grupo importante de construcciones que no encajan en una clasificación bimembre de las subordinadas. Como veíamos antes, en la NGLE se

¹³ En la NGLE 2009: § 31.13 y 22.7 se señala la posibilidad de considerar relativos también otro tipo de unidades que no entran en la clase tradicional de las palabras relativas, como *mientras* o *apenas*. El análisis de estas palabras como conjunciones es polémico, pues desempeñan, como los relativos, una función en la oración subordinada.

habla para todas ellas de “construcciones” de valor condicional, causal, comparativo, final, etc. En el GTG no se tratan todas igual, y solo para algunas de ellas se mantiene el término de *subordinada adverbial*, como vamos a ver.

Ese grupo de construcciones se puede dividir a su vez en dos:

- a. Construcciones que no son oracionales (es decir, no se construyen a partir de una forma verbal, aunque puedan contener una): las construcciones comparativas y consecutivas, constituyen siempre segmentos no oracionales. En un ejemplo como *Esa casa es [SA más amplia que esta]*, el segmento entre corchetes es un sintagma adjetivo, y hay discusión entre los gramáticos sobre si el núcleo es el cuantificador *más* (que seleccionaría dos argumentos, llamados “diferencial” y “coda” en Brucart, 2003) y sobre si, dentro de este sintagma, hay un constituyente oracional con elipsis (*más amplia que esta lo es*), y lo mismo se puede decir de todas las comparativas.¹⁴ Por tanto, se habla en el GTG, igual que en la NGLÉ, de *construcción comparativa*, en lugar de oración subordinada comparativa.¹⁵

Se puede decir lo mismo de las construcciones consecutivas, que aparecen asociadas a diversos tipos de sintagmas: nominales (*Recibió [SN tantos premios que sus padres se emocionaron]*), adjetivales (*El niño estaba [SA tan sucio [que hubo que meterlo en la bañera]]*), etc. De manera similar a las construcciones comparativas, las construcciones consecutivas constan de un cuantificador (*tanto, tan, tal*) y de una coda (un segundo argumento) que suele ser una oración subordinada encabezada

¹⁴ En la gramática tradicional no parece haber instrumentos para analizar el segmento *que esta*, que en gramática generativa se puede considerar un sintagma conjuntivo.

¹⁵ En el caso de las comparativas, también es controvertida la naturaleza coordinada o subordinada del segmento que encabeza. Como se explica en el GTG en la entrada *conjunción comparativa*, las conjunciones comparativas relacionan los dos términos de manera semejante a como lo hace una conjunción copulativa, y tienen algunas propiedades que las acercan a las conjunciones coordinantes, como el hecho de admitir infinitivos como término, frente a las conjunciones subordinantes: *Era más prudente esperar que lanzar el ataque.*

por *que*. Para esta oración —pero no para toda la construcción consecutiva— se emplea el término *subordinada adverbial consecutiva* en el GTG (aunque no es evidente que no se pueda aplicar, en este caso y en el de las codas comparativas, un análisis de subordinación sustantiva).

- b. Construcciones que son oracionales. Otro grupo de oraciones adverbiales de la tradición son claramente oraciones y en el GTG se tratan como oraciones subordinadas adverbiales. De ellas nos vamos a ocupar a continuación.

2.2.- *Las subordinadas adverbiales en el GTG*

El GTG comparte los presupuestos básicos de la NGLE y también deshace, en parte, el grupo de las subordinadas adverbiales. Sin embargo, por razones didácticas no se elimina completamente el grupo, es decir, se mantienen algunas oraciones subordinadas como adverbiales. El objetivo de los apartados que siguen es explicar las razones por las que se ha hecho así. Veremos que las diferencias entre las dos obras no son sustanciales, aunque el GTG retome el término de *subordinación adverbial* por razones didácticas que se explicarán a continuación. ¿Qué razones didácticas? Esencialmente, la no introducción de herramientas teóricas que no son necesarias en niveles preuniversitarios.

Hemos visto en el apartado anterior que hay acuerdo entre los gramáticos formales sobre la existencia de solo dos tipos de subordinación, la sustantiva y la relativa. También hemos visto cómo un grupo de las tradicionalmente llamadas *subordinadas adverbiales* (las propias) se puede reducir sin problema a uno de los dos grupos anteriores (las de relativo).

El GTG parte de los planteamientos de la NGLE, pero no se pierde de vista su finalidad didáctica, ya es una obra orientada a la enseñanza secundaria.

En vista de las dificultades para explicar algunas subordinadas adverbiales como sustantivas o relativas, en esta obra se opta por

mantener la etiqueta y, al menos parcialmente, el grupo de las subordinadas adverbiales.

En el GTG se mantiene el término de *oración subordinada adverbial* para aquellos segmentos que son claramente oracionales y están encabezados por una conjunción de significado causal, final, condicional, etc. (una conjunción distinta de *que*, que introduce sustantivas). Son oraciones que ocupan posiciones de adjunto, no de argumento, y en ellas la oración flexionada no alterna con una oración de infinitivo o con un sintagma nominal. Por ello, no se incluyen en el grupo de las subordinadas sustantivas a pesar de ir encabezadas por una conjunción.

Las oraciones subordinadas adverbiales que se reconocen en el GTG son las siguientes (indicamos con negrita las conjunciones con significado):

- a. Causales: *Como no venía el autobús, cogieron un taxi.*
- b. Modales: *Hizo la tarta según explicaba la receta.*
- c. Temporales: *Pone la tele apenas llega a casa.*
- d. Ilativas: *Está lloviendo, así que no saldremos.*
- e. Condicionales: *Si viene pronto, iremos al cine.*
- f. Concesivas: *Aunque sea tarde, voy a ver la película.*
- g. Consecutivas: *Hacía tanto frío que no fuimos al cine*

Entre las construcciones de significado adverbial que son oracionales se pueden diferenciar dos grupos:

- a. Oraciones que contienen la conjunción *que*, con diversos significados como causal (*Vamos a coger el autobús, que no puedo más*), final (*Date la vuelta, que te vean todos*), etc. Si tuviéramos un tipo de oraciones, llamadas sustantivas, que se caracterizaran por la presencia de una conjunción completiva, estas oraciones podrían entrar en ese grupo. Pero, como hemos visto, las oraciones con la conjunción completiva se caracterizan como sustantivas porque ocupan posicionales argumentales típicas de SN, y con estos criterios funcionales, estas oraciones

no encajarían en ese grupo. Por ello, en el GTG se mantiene para estas oraciones la etiqueta subordinada adverbial causal y final, encabezadas por una conjunción causal y final respectivamente.¹⁶

- b. Oraciones encabezadas por diversas conjunciones que se caracterizan, frente a *que*, por tener un significado gramatical de tipo causal (*Iremos a un restaurante, ya que es mi cumpleaños; Dado que es tarde, dejamos la película para mañana*), condicional (*Como no te calles me voy; Cuando lo dice será por algo; Iré siempre y cuando me acompañes*) o concesivo (*Aunque hacía calor, salieron a dar un paseo*),¹⁷ etc.

Es importante señalar que estas oraciones no forman un grupo homogéneo, más allá de ocupar posiciones de adjunto. La razón por las que las tratamos aquí es que sí se caracterizan porque no se pueden reducir, de manera sencilla, a ninguno de los dos tipos de subordinadas considerados, es decir, a sustantivas o relativas.¹⁸

Algunas de estas oraciones, para las que en el GTG se ha mantenido la etiqueta de subordinada adverbial, no son ni siquiera subordinadas, en el sentido de que no están incluidas dentro de la oración principal, sino que mantienen una relación de concatenación o

¹⁶ Sin embargo, como señalábamos más atrás, no está claro que sea la conjunción la que tiene el significado causal o final. Se podría pensar que hay una sola conjunción *que*, la misma que aparece en las subordinadas sustantivas, y en la coda comparativa, consecutiva y superlativa. Esta conjunción podría tomar términos no oracionales, como en las comparativas, o términos oracionales.

¹⁷ Creemos que la forma *aunque* podría incluirse en el grupo *a*) si se considera que, en realidad, se trata de una amalgama del adverbio *aun* más la conjunción *que* (NGLE: § 47.2n-ñ, 47.12e). Desde ese punto de vista, *aun* seleccionaría una oración sustantiva. Es fácil comprobar que la sustantiva puede sustituirse por una construcción de gerundio, pero no de infinitivo (*aunque vengas/aun viniendo/*aun venir*), lo cual plantea una asimetría con respecto a lo que sucede con las estructuras causales y finales introducidas mediante *por* y *para* respectivamente.

¹⁸ No es imposible defender, para algunos de estos casos (*dado que, aunque, etc.*), un análisis de subordinación sustantiva. Dicha posibilidad puede plantearse en el aula de Secundaria, pero el motivo por el que el GTG no explora esa opción es que requiere de una maquinaria que probablemente exceda lo que es necesario saber en niveles preuniversitarios.

interordinación con la principal. Entre ellas están las oraciones condicionales y las concesivas, y algunas causales, finales o modales cuando aparecen antepuestas, o pospuestas pero separadas por una pausa de la principal.

Ya hemos visto que para mantener la intuición tradicional de que ese conjunto de elementos establece una relación de adjunción (causal, condicional, temporal, etc.) con el verbo (o con toda la oración principal), se emplea en la NGLE el término *construcción*, que es más neutro que oración y que permite englobar a SN, SP y SAdv de significado “adverbial” en la misma clase, sin necesidad de afirmar su naturaleza oracional. Es importante recordar que una etiqueta como *construcción comparativa* o *construcción condicional* no equivale sin más a *subordinada comparativa* o *subordinada temporal*, pues con ella se quiere señalar sobre todo una relación semántica, no un tipo de constituyente.

En resumen, la teoría gramatical actual considera que en realidad hay solo dos maneras de subordinar, y rechaza la subordinación adverbial como un tercer procedimiento de subordinación. Esa idea es robusta y puede, por tanto, llevarse a las aulas. Una parte importante de las llamadas oraciones subordinadas adverbiales no son en realidad oraciones, sino SP y SAdv adjuntos de significados “adverbiales” en el sentido de los significados que tienen tradicionalmente los complementos adjuntos. Por eso, en la NGLE se sustituye el término *subordinada adverbial* por *construcción adverbial* (condicional, concesiva, comparativa, etc.), lo que implica que tenemos una construcción —no necesariamente oracional— que tiene el tipo de significado descrito.

Otra parte son en realidad oraciones de relativo con antecedente implícito. Por último, un tercer grupo sí son oraciones. La reducción de estas últimas a los dos primeros grupos implica, entre otras cosas, una reformulación de relativas y sustantivas en otros términos y exige un conjunto de instrumentos de análisis que no suele estar disponible en las aulas no universitarias. Por todo ello, en el GTG se optó por mantener la etiqueta de subordinación adverbial para ese conjunto de oraciones.

Sin embargo, como hemos tratado de explicar, la etiqueta esconde construcciones de muy diversa naturaleza y, por ello, quizá lo mejor, en el caso de la enseñanza no universitaria, es evitar entrar en el análisis sintáctico de estas oraciones, pues habría que hacerlo dejando de lado demasiados detalles.

3.- Problemas de escritura asociados a la gramática de la subordinación

En este apartado presentaremos algunos ejemplos de posibles ejercicios relacionados con la subordinación que tienen una aplicación directa en la escritura.

EJERCICIO 1

Observa el siguiente par mínimo y explica la diferencia de significado entre las dos oraciones (sobre esta cuestión, véanse los numerosos ejemplos recogidos en la OLE: 3.4.3.2.3):

- a. Pensó en quién la había traicionado
- b. Pensó en quien la había traicionado

Explicación

La reflexión que desencadena este ejercicio tiene que ver con la diferente denotación que tienen las oraciones interrogativas indirectas, por un lado, y las relativas sin antecedente expreso, por otro. Pocas veces se explica en las aulas de secundaria que la denotación de una oración es muy diferente de la de un SN. Las primeras denotan eventos, estados de cosas o situaciones, mientras que los segundos denotan entidades, entendiendo *entidad* sentido amplio para abarcar personas, animales, cosas, sentimientos, etc.

El interrogativo tónico de *a* introduce una interrogativa indirecta. El significado de *a* es ‘Pensó en qué persona será la que la ha traicionado’, es decir, no se sabe quién ha sido el que ha traicionado. En cambio, el hecho de tener en *b* una relativa sin antecedente de término de la preposición hace que el significado sea muy diferente. La relativa sin antecedente se entiende que tiene el antecedente implícito o tácito, y

es, por tanto, un sintagma nominal con una relativa (‘la persona que la había traicionado’), lo que explica que su denotación sea una persona en concreto. Por ello, en *b* se está pensando en una persona en concreto, se sabe de quién se está hablando.

Sabemos que la acentuación de interrogativos y relativos representa un problema en la escritura, sobre todo cuando se trata de interrogativas indirectas, es decir, de oraciones que no van encabezadas con el signo de interrogación. Lo que queremos señalar aquí es que reflexionar, a través de ejercicios de pares mínimos como este, sobre el diferente significado de interrogativas y relativas sin antecedente puede ayudar a mejorar este problema concreto de acentuación.

EJERCICIO 2

Observa los siguientes pares y explica las diferencias:

- a. Tenía pocos años, pero demostraba mucha experiencia
 - b. Tenía pocos años y, sin embargo, demostraba mucha experiencia
-
- a. *Tenía pocos años, demostraba pero mucha experiencia
 - b. Tenía pocos años y demostraba, sin embargo, mucha experiencia

Explicación

En los libros de texto de secundaria se mezclan a veces, de manera indiscriminada, las conjunciones y los marcadores discursivos. Sin embargo, el comportamiento sintáctico de unas y otros es muy diferente y la ortografía asociada a ellos también. Por ello, es importante que el alumno sea consciente de las diferencias sintácticas entre una conjunción que encabeza una oración y un conector discursivo, que está fuera de ella. Tanto *pero* como *sin embargo* establecen una relación de oposición entre dos elementos en el texto. Sin embargo, las conjunciones no tienen movilidad posicional, forman parte de la oración —coordinada o subordinada— que encabezan y por ello aparecen siempre en primer lugar. El conector *sin embargo* tiene autonomía entonativa, por lo que debe aparecer precedido y seguido de signos de puntuación en un texto escrito, y tiene mucha más movilidad. El conocimiento explícito de esta diferencia gramatical permite, por un lado, puntuar con mayor corrección y, por otro, ofrece más

posibilidades de elección a la persona que escribe y sabe que puede situar los marcadores discursivos en distintos lugares de la oración.

EJERCICIO 3

Sustituye la secuencia subrayada por otra que contenga un sustantivo y explica qué diferencias de matiz percibes entre una y otra:

- a. Salió de casa pese a que su madre se lo había prohibido terminantemente
- b. Pudo llegar a tiempo gracias a que había comprado un coche el mes pasado
- c. La mascota murió a consecuencia de que la habían abandonado sin comida

Explicación

Hemos visto que muchas expresiones de “significado adverbial”, es decir, que tienen significados habitualmente asociados con los adjuntos, como la consecuencia, la causa, etc., no constituyen subordinadas adverbiales sino preposiciones o locuciones prepositivas que transmiten estos significados. Como cualquier preposición, estas expresiones aceptan términos nominales, o bien oracionales (oraciones flexionadas con *que*, o bien oraciones de infinitivo). Esto hace que presenten posibilidades de construcción diferentes, que se pueden asociar con diferentes fines en un escrito formal. Expresiones como *pese a*, *gracias a* o *a consecuencia de* se asocian más con el texto escrito que con el oral, e implican un cierto grado de formalidad con la que los estudiantes no están tan familiarizados. Las expresiones con los sustantivos correspondientes (*pese a la prohibición*, *gracias a la compra*, *a consecuencia del abandono*) resultan muy adecuadas, como se señala en Montolío (2014: § 1), en los textos formales y suponen un grado importante de abstracción y generalización.

EJERCICIO 4

Observa la puntuación de las siguientes oraciones, corrígela en los casos en los que lo consideres oportuno y explica por qué lo has hecho.

- a. Ella que vive cerca puede ir a buscarte
- b. Azorín es un escritor el cual destaca por una prosa desnuda
- c. Se subieron al coche, dentro del cual, estaban sus amigos

- d. Ayer se celebró la graduación, durante la cual, todos se emocionaron

Explicación

Este ejercicio se centra en la puntuación de las relativas especificativas y explicativas. Las oraciones de relativo, como es sabido, se dividen en dos grupos, especificativas y explicativas según el nivel estructural en el que modifican al sintagma nominal. Las especificativas modifican al sustantivo, o al sustantivo y sus complementos, forman parte del sintagma nominal y por ello no se separan con coma de su antecedente. Estas relativas contribuyen a la delimitación del posible referente del sintagma nominal. Así, en una oración como *Juan tiene tres hermanos que son mayores que él*, sabemos que hay tres hermanos mayores que Juan, pero es posible que tenga más hermanos. Esto se deduce directamente de la estructura del sintagma nominal y del sintagma sobre el que incide el cuantificador *tres*: *hermanos que son mayores que él*. En cambio, en *Juan tiene tres hermanos, que son mayores que él*, la relativa explicativa es un inciso, por tanto, no interviene en la delimitación del referente del sintagma nominal. En este caso, Juan tiene únicamente tres hermanos, sobre los que se añade la precisión de que son mayores que él. Las relativas explicativas son incisos que modifican a todo el sintagma nominal en su conjunto, y no contribuyen a la especificación del referente del sintagma nominal. El hecho de una relativa especificativa contribuya a la delimitación del referente explica que la única posibilidad en *a* sea una explicativa, pues un pronombre personal, igual que un nombre propio, señalan directamente a su referente.

El pronombre relativo complejo *el cual* y sus variantes de género y número es a menudo percibido como perteneciente a un registro más elevado, y por eso los alumnos a menudo lo utilizan, muchas veces de manera incorrecta, en sus textos. En el caso de *b* los alumnos han de saber que *el cual* solo puede aparecer en relativas explicativas (a menos que el relativo sea término de preposición, como en *Un escritor del cual he leído varios libros*). En cuanto a *c* y *d*, si los alumnos fueran conscientes de que los relativos, como cualquier elemento subordinante, están dentro de la oración y no constituyen

incisos, no pondrían la coma tras el relativo. En todos los casos anteriores, tener conocimiento de cómo se construye el sintagma nominal y sobre cómo inciden los diferentes tipos de relativas sobre él permite puntuar las oraciones que contienen relativos con corrección.

EJERCICIO 5

Observa el siguiente par mínimo y explica la asimetría de gramaticalidad, asociada con factores ortográficos:

- a. *No sé cuando vendrás
- b. No sé cuándo vendrás

Explicación

La reflexión que desencadena este ejercicio tiene que ver, de nuevo, con la diferente denotación que tienen las oraciones sustantivas y relativas. El verbo *saber* selecciona, típicamente, una oración subordinada sustantiva en función de CD. En este caso, es una interrogativa indirecta y, como tal, debe estar introducida por un elemento interrogativo (*cuándo*), no uno relativo (*cuando*). Una oración sustantiva funciona, tal y como hemos dicho, como un argumento (con diversas funciones sintácticas: sujeto, CD o término de preposición), pero una oración de relativo especificativa es un predicado (su función es, siempre, la de CN). Se da, por lo tanto, un problema de selección. Una manera de solucionar el problema que plantea este par mínimo es cambiar la oración de relativo por una sustantiva (cambiando *cuando* por *cuándo*).

EJERCICIO 6

Compara los pares de oraciones siguientes y explica las diferencias de significado que percibes entre ellas:

- (1)a. No me dejaron entrar en el examen porque llegué cinco minutos tarde
- b. Porque llegué cinco minutos tarde no me dejaron entrar en el examen (ejemplo de Galán, 1999, p. 3606)
- (2)a. No podremos ir al cine, puesto que saldrás tarde del trabajo
- b. Puesto que saldrás tarde del trabajo, no podremos ir al cine

- (3)a. He escrito a María porque se lo había prometido
 - b. Escribe a María, porque se lo has prometido (ejemplo de Galán, 1999, p. 3609)
- (4)a. No hemos salido porque llovía
 - b. No hemos salido porque lloviese
 - c. No porque lloviese íbamos a dejar de salir
 - d. No hemos salido, porque llovía

El objetivo de este ejercicio es reflexionar sobre cómo la distinta posición de los complementos afecta al significado, en concreto, nos vamos a centrar en las oraciones causales: qué diferencias de significado implica anteponer una causal, por qué a veces se separa la causal del predicado principal con una pausa o una coma (es decir, la diferencia entre causales integradas en el predicado y causales periféricas), qué diferencias hay entre los distintos nexos causales, cómo afecta la negación al significado de las causales. Este mismo ejercicio se podría plantear con otras subordinadas como las finales, consecutivas, condicionales, concesivas, etc.

En *1a* la oración causal introducida por *porque* está integrada en el sintagma verbal. Como las causales normalmente son información remática o nueva, suelen ir pospuestas al predicado principal. Cuando se anteponen, como en *1b*, la causal se focaliza y de esta manera se enfatiza la causa (Galán, 1999, p. 3606), por eso *1b* se podría parafrasear como ‘Solo porque llegué cinco minutos tarde no me dejaron entrar en el examen’. Si se pide a los alumnos que pronuncien las oraciones en alto, se verá que *1b* también se asocia con una entonación ascendente que no tiene su correspondiente de *1a*. La anteposición de la oración, como señala Galán (1999), se convierte en un mecanismo de refuerzo de la opinión del hablante, en el sentido de que se indica que se encuentra desproporcionada la relación entre la consecuencia y la causa que lo provoca. Se ve en este ejemplo que la anteposición de la causal puede tener un valor particular que se puede emplear, por ejemplo, en un texto argumentativo.

El contraste entre *2a* y *2b* es más sutil. La forma *puesto que* introduce siempre una causal periférica (en concreto, este tipo de oraciones se denominan *causales explicativas*), es decir, una oración no integrada en el predicado principal. Por eso, las oraciones introducidas por este nexo siempre se separan del predicado principal con una coma. La vinculación de estas causales con el predicado es menor que con las causales que están dentro del predicado principal. En estas oraciones, se enuncia la oración principal, que se considera correcta o adecuada, y luego se justifica por qué lo es (NGLE: § 46.3j). La diferente posición implica que en *2b* la causal introduce una información temática o conocida, mientras que *2a* la información es remática o nueva.

El contraste en *3a* y *3b* representa la diferencia tradicional entre causal del enunciado y causal de la enunciación (estas últimas son un tipo de causal explicativa). En el primer caso, la causal está integrada en el predicado y designa una circunstancia del predicado principal. En *3b*, en cambio, la relación entre el predicado principal y la causal es más periférica: la causal se separa con pausa de la principal, no afecta directamente al verbo y establece una relación semántico-pragmática más amplia con el predicado principal, semejante a la que establece un adverbio oracional. Se entiende en este caso que la causal no indica la causa por la cual se ha producido lo denotado en la oración principal, sino que es una justificación de por qué se da la orden de escribir.

Por último, los contrastes de *4* tienen que ver con la interacción de la causal con la negación. En *4a* y *4b* la causal está integrada en el predicado. En *4a* la oración causal queda fuera del ámbito de la negación, que afecta solo al predicado principal. Se podría parafrasear como ‘Es un hecho que no hemos salido y la razón es que llovía’. En *4b*, en cambio, la negación afecta a la causal (no... porque lloviese), lo que provoca la presencia del subjuntivo. En este caso, la paráfrasis sería ‘Hemos salido, pero la causa no ha sido que lloviese’. En *4c* la negación se antepone con la causal, de esta manera se focaliza que esta no es la causa, sino que debe de haber otra. Este puede ser, de nuevo, un mecanismo retórico que se utilice en un texto. Por último, en *4d* la causal es explicativa y queda fuera del ámbito de la negación, por lo

que la presencia del subjuntivo no sería posible: **No hemos salido, porque lloviese.*

4.- Conclusiones

El conocimiento explícito de la gramática puede resultar útil para tareas que vayan más allá del análisis de estructuras lingüísticas: favorecer el razonamiento abstracto, mejorar la capacidad de observación de los estudiantes, desarrollar su capacidad argumentativa y corregir problemas de escritura. Sin embargo, para ello es necesario que los profesores tengan un buen dominio de la gramática (superior al que se despliega en los libros de texto) y esto no siempre se da. Una tarea pendiente, por tanto, en la que los profesores de secundaria y los profesores de universidad podrían (y deberían) colaborar, es la creación de materiales didácticos que vinculen específicamente la gramática con la mejora de la escritura. En el caso de la creación de textos (de las dimensiones que sean), tal mejora podría basarse en las estrategias lingüísticas que permiten establecer relaciones conceptuales complejas (causa, consecuencia, condición, etc.). Ese es, precisamente, el terreno de la llamada “subordinación adverbial”. Este artículo ofrece un resumen de cómo se analizan estas estructuras en la NGLE y el GTG, para a continuación plantear una serie de ejercicios que intentan hacer explícita no solo las ventajas de las propuestas de ambas obras, sino también los beneficios que pueden aplicarse en el campo de la escritura y la ortografía.

Referencias bibliográficas

Areses, I., y Pérez Jiménez, I. (en preparación). La subordinación adverbial. En Á. J. Gallego y E. Gutiérrez-Rodríguez (Coords.), *La enseñanza de la gramática: teoría, metodologías y competencias*. Madrid: Visor.

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

Brucart, J. M. (2003). Adición, sustracción y comparación: un análisis composicional de las construcciones aditivo-sustractivas del español. En Sánchez Miret, F. (Ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Tübingen: Max Niemeyer, 11-60. <http://filcat.uab.cat/clt/publicacions/reports/pdf/GGT-02-4.pdf>

Brucart, J. M., y Gallego, Á. J. (2016). Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial. En M. V. Pavón Lucero (Ed.), *Las relaciones interoracionales en español*. Berlin: De Gruyter, 161-199.

Brucart, J. M., y Gallego, Á. J. (2009). L'estudi formal de la subordinació i l'estatus de les subordinades adverbials. *Llengua i Literatura*, 20, 139-191. <https://raco.cat/index.php/LlenguaLiteratura/article/view/304970>

Camps, A., y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. <https://11.publication-archive.com/publication/1/1734>

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Escandell Vidal, M. V. (en preparación). Gramática, lengua hablada y lengua escrita. En Á. J. Gallego y E. Gutiérrez (Coords.), *La enseñanza de la gramática: teoría, metodologías y competencias*. Madrid: Visor.

Fontich, X., y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 22, 11-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317968>

Galán, C. (1999). La subordinación causal y final. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa, 3597-3642.

Montolío, E. (2014). Mecanismos de cohesión II: los conectores. En *Manual de escritura académica y profesional*, vol. II. Barcelona: Ariel.

Myhill, D., Jones, S., y Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of

writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91. (citado Myhill et al 2013).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13001194?via%3Dihub>

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., y Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166 (citado Myhill et al. 2012).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.637640>

Pavón Lucero, M. V. (1999), Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1, Madrid: Espasa, 565-656.

Pavón Lucero, M. V. (2012). *Estructuras sintácticas en la subordinación adverbial*. Madrid: Arco-Libros.

RAE-ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa (obra citada como NGL).

RAE-ASALE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca (obra citada como GTG).

Rojo, G. (1978). Cláusulas y oraciones. *Verba*, Anejo 14. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Rojo, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Librería Ágora.

Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos*

An automatic tool for the learning of discourse connectors

Iria da Cunha

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

iriad@flog.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7707-1574>

M. Ángeles Escobar

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

maescobar@flog.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-0038>

DOI: 10.17398/209/1988-8430.35.2.205

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 27/05/2021

Fecha de aceptación: 10/12/2021



Da Cunha, I. y Escobar, M^a Á. (2022). Una herramienta automática para el aprendizaje de los conectores discursivos. *Tejuelo*, 35(2), 205-233.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.205>

* Este trabajo se deriva del proyecto de investigación titulado “Tecnologías de la Información y la Comunicación para la e-Administración: hacia la mejora de la comunicación entre Administración y ciudadanía a través del lenguaje claro (TIC-eADMIN)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades en la convocatoria 2018 de Proyectos I+D del Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (referencia PGC2018-099694-A-I00), y desarrollado en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el marco del grupo de investigación ACTUALing y en colaboración con el grupo IULATERM (IULA-UPF).

Resumen: La tecnología puede facilitar el aprendizaje de la gramática de una lengua, por ejemplo, a través de la revisión automática de los textos. El objetivo principal de este artículo es describir el desarrollo de una herramienta de ayuda a la redacción de textos en español que contribuye al aprendizaje de los conectores discursivos. La herramienta dispone de funcionalidades a nivel discursivo, que se basan en la clasificación de los conectores a partir de la relación discursiva que vehiculan (Antítesis, Causa, Concesión, etc.). Estas funcionalidades también tienen en cuenta dos tipos de conectores: intraoracionales e interoracionales. Así, la herramienta proporciona recomendaciones a los usuarios en relación con: a) la revisión de oraciones largas, b) la división de estas en otras más breves mediante conectores y c) la variación en el uso de los mismos.

Palabras clave: conectores discursivos; herramientas tecnológicas; escritura académica; español para fines específicos; español como lengua extranjera.

Abstract: Technology can make it easier to learn the grammar of a language, for example, through the automatic review of texts. The main goal of this article is to describe the development of an automatic tool that helps to write texts in Spanish and contributes to the learning of discourse connectors. The tool includes discourse-level functionalities. They are based on a connectors' classification that takes discourse relations into account (Antithesis, Cause, Concession, etc.). In addition, these functionalities comprise two types of connectors: intrasentence and intersentence connectors. Thus, the tool provides users with recommendations in relation to several aspects, such as: a) revision of long sentences, b) segmentation of long sentences into shorter ones by means of connectors and c) variation in the use of connectors.

Keywords: discourse markers; technological tools; academic writing; spanish for specific purposes; spanish as a foreign language.

I

ntroducción

Hoy en día, con el gran avance de la tecnología, el aprendizaje de la gramática de una lengua puede verse apoyado por herramientas automáticas de diferente índole. Por ejemplo, en el caso del Inglés para Fines Específicos o *English for Specific Purposes* (ESP), el uso de la tecnología es habitual, como indica Caraiman (2014, p. 916):

Language teaching methodology has benefited, like many other areas of study, from the advantages which IT technology offers to trainers and trainees and which have influenced the manner of devising the presentation of the studied information, as well as its dissemination and evaluation with the result that, at present, ESP methodology is substantially influenced by the computer-based learning strategies.

La metodología de enseñanza de la gramática combina, con frecuencia, el empleo de libros de texto y materiales electrónicos que aportan un mayor dinamismo y variedad al proceso de aprendizaje (Conroy, 2010). Además, los jóvenes de hoy en día son “nativos digitales” (término acuñado por Prenksy, 2001) y, por tanto, están acostumbrados a utilizar las tecnologías en diferentes ámbitos, como por ejemplo en la universidad (Escofet et al., 2014). Por este motivo, su uso les estimula y motiva en el proceso de aprendizaje (Escobar y da Cunha, 2018; da Cunha, 2020). Así, el profesorado tiende cada vez más

a utilizar recursos digitales en el aula para la enseñanza de la gramática y de la escritura (López, 2016). Tal como indica Cassany (2021, p. 72):

La red ofrece muchos recursos lingüísticos de calidad y gratuitos, que se actualizan periódicamente y que pueden mejorar el aprendizaje. Además de los diccionarios y las gramáticas en versión digital, hay recursos nuevos, más potentes y aplicados, como los traductores, los verificadores ortográficos, los corpus textuales etiquetados, los analizadores morfosintácticos o los oralizadores. También hallamos los primeros prototipos de revisores estilísticos o redactores asistidos [...].

Estos revisores estilísticos y redactores asistidos, basados en el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), ayudan a redactar y revisar textos en diferentes lenguas. Estas herramientas pueden ser utilizadas con un fin didáctico, principalmente en contextos universitarios. A través de su uso, los estudiantes pueden aprender la gramática de una lengua de manera interactiva, mientras escriben y revisan sus textos. Por ejemplo, pueden incorporar la información lingüística que, en forma de sugerencias, estas herramientas ofrecen para mejorar sus escritos en diferentes niveles de la lengua (ortográfico, léxico, gramatical o discursivo, entre otros). Precisamente, la revisión de los textos es una de las estrategias fundamentales para el desarrollo de la expresión escrita de estudiantes universitarios (Cassany et al., 1994; Núñez, 2015) y este tipo de herramientas tecnológicas puede contribuir a dicha revisión.

De todas maneras, a pesar de que en los últimos años se ha remarcado la necesidad de usar información discursiva como *input* para este tipo de herramientas que integran PLN (Zhou et al., 2004), estas no suelen incluir funciones avanzadas relacionadas con información discursiva y conectores (o marcadores)¹ discursivos, ni en español ni en inglés. No obstante, tal como indican Villar et al. (2018, p. 610), saber

¹ No entramos aquí en la discusión terminológica sobre el empleo de “conector discursivo”, “marcador discursivo” u otras variantes, pues no es el objetivo de este trabajo. Para saber más sobre estas unidades en español recomendamos al lector los trabajos de referencia siguientes: Portolés (1998), Montolío (2001), Santos Río (2003), Briz et al. (2008), y Borreguero y Loureda (2013).

utilizar correctamente dichos conectores es de suma importancia en el proceso de redacción de los estudiantes universitarios:

En el proceso de redacción es necesario el uso de los marcadores discursivos que, muchas veces, los estudiantes universitarios no emplean. [...]. Así, para estos alumnos universitarios, es muy importante que sepan utilizar los marcadores discursivos en la redacción de textos; siendo necesario plantear estrategias que mejoren este procedimiento.

En este sentido, los trabajos de Errázuriz (2012, 2014) demuestran que existe una correspondencia entre la adecuación de los conectores discursivos y la progresión lógica de los ensayos de los estudiantes universitarios. También Lahuerta (2004) obtiene conclusiones similares en su estudio, ya que detecta que existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los escritos de los estudiantes universitarios y el número de marcadores del discurso utilizados en dichos escritos: cuanto mayor es el número de marcadores del discurso empleados, mayor es la puntuación en las composiciones. Además, comprueba que el uso de ciertos tipos de marcadores (marcadores de contraste, marcadores elaborativos y marcadores que relacionan tópicos) aumenta la calidad de los textos de los estudiantes.

Por ello, en los últimos años se ha investigado sobre el desarrollo de nuevas actividades para la enseñanza de estos elementos, por ejemplo, en el contexto de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) (Corral, 2010; Marchante, 2021). Asimismo, se han hecho algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de los conectores discursivos a estudiantes de español como L1 (primera lengua) utilizando recursos digitales, como el caso del blog (Acevedo Muriel, 2015; Figueroa y Aillo, 2015) o de Facebook (Pérez, 2014).

En este contexto, en nuestro proyecto de investigación hemos desarrollado el primer redactor asistido para el español, llamado arText (da Cunha et al., 2017). El sistema puede utilizarse de forma gratuita y en línea desde la siguiente dirección: <http://sistema-artext.com/>. El objetivo principal del presente artículo es mostrar las funcionalidades de

la herramienta que incorporan información discursiva, como los conectores. Nuestra motivación es que los estudiantes que deseen mejorar su redacción en español aprendan a utilizar estas unidades gracias a la revisión de sus textos con arText.

En el apartado 1 se expone el estado de la cuestión sobre herramientas automáticas de asistencia a la redacción en español y en inglés, y sobre estudios de conectores discursivos en la enseñanza de ELE. En el apartado 2 se detalla el marco teórico del trabajo. En el apartado 3 se explica la metodología de la investigación. En el apartado 4 se detallan las funcionalidades de la herramienta creada. En el apartado 5 se presenta su evaluación. Finalmente, se exponen las conclusiones del artículo y algunas líneas de trabajo futuro.

1.- Estado de la cuestión

1.1.- Herramientas tecnológicas de ayuda a la redacción

Actualmente contamos con herramientas tecnológicas que suponen una gran ayuda para redactar textos y que pueden ser empleadas en entornos didácticos. Estas herramientas permiten realizar una revisión de los textos con el fin de darles una mayor calidad lingüística. También suelen incluir diferentes funcionalidades relacionadas con diversos niveles lingüísticos. Estos niveles pueden ir desde el más simple, como el ortográfico, hasta el más complejo, como el discursivo o pragmático, pasando por el léxico y el sintáctico. Este tipo de herramientas ya se utilizan en los centros de escritura o en ciertos programas de enseñanza, tal como destaca Cassany (2021, p. 112):

En los centros más sofisticados, con laboratorios de escritura y programas de enseñanza (Sanako, Roycan) y redacción (revisores estilísticos, resumidores automáticos, análisis semántico latente), la práctica de escribir es todavía más digital. En español hay varios recursos de revisión estilística (Stilector) y el primer redactor asistido (arText).

En la Tabla 1 se muestran algunas de las principales herramientas de revisión automática de textos para el español y el inglés.²

Tabla 1

Herramientas de revisión automática de textos para el español y el inglés

Nombre	Acceso	Lenguas
Estilector	http://www.estilector.com/	español
LanguageTool	https://www.languagetool.org	español, inglés y otras
OutWrite	https://es.outwrite.com/	español, inglés y otras
SpanishChecker / SpellCheckPlus	https://spanishchecker.com/	español, inglés y otras
Stilus	http://www.mystilus.com/	español
Word / OpenOffice	Incluido en el procesador de texto	español, inglés y otras
Acrolinx	http://www.acrolinx.com/	inglés
AMADEUS	http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/projects/amadeus.htm	inglés
AutoCrit	https://www.autocrit.com/	inglés
Ginger	https://www.gingersoftware.com/	inglés
GrammarChecker	https://unedabierta.uned.es/wp/grammar-checker/	inglés
Grammarly	http://www.grammarly.com/	inglés
Hemingway Editor	https://hemingwayapp.com/	inglés
Linguakit	https://linguakit.com/es/supercorrector	inglés

² Para saber más sobre las funcionalidades de las herramientas para el inglés, se recomienda la consulta del siguiente blog académico <https://blogs.uned.es/herramientasautocorreccionescrituraingles/>. Este recurso se ha elaborado como ayuda para la redacción en inglés de los estudiantes universitarios, en el marco del proyecto de innovación docente de la UNED titulado “Blog de herramientas de acceso abierto para la autocorrección online de la producción escrita en inglés”, coordinado por Silvia Sánchez Calderón, dentro del grupo *Innovative Didactic Group for Open Linguistic Glossary Applications*, dirigido por M. Ángeles Escobar.

PaperRater	https://www.paperrater.com/	inglés
ProWritingAid	https://prowritingaid.com/	inglés
Slick Write	https://www.slickwrite.com/	inglés
SWAN	https://cs.joensuu.fi/swan/	inglés
Textio	https://textio.com/	inglés
Virtual Writing Tutor	https://virtualwritingtutor.com/	inglés
VisibleThread	https://www.visiblethread.com/	inglés
Writer	https://www.writer.com/	inglés
Writing Pal	https://istl.asu.edu/writing-pal-0	inglés

Fuente: elaboración propia

Por lo general, en este tipo de herramientas son escasas las funcionalidades relacionadas con la mejora de la redacción a partir de la información discursiva detectada en el texto escrito por el usuario. No obstante, hay excepciones. Por un lado, con relación a los conectores discursivos empleados en el texto, Estilector los detecta y ofrece un informe donde los clasifica según el tipo de relación discursiva que expresan. Sin embargo, no ofrece recomendaciones de mejora sobre este tema.

Acrolinx y Hemingway Editor, por su parte, detectan conectores discursivos complejos (p. ej., *due to the fact that*, “debido al hecho de que”; *in addition*, “además”) y proponen al usuario otros más simples que reflejan la misma relación discursiva (p. ej., *because*, “porque”; *also*, “además”).

Los correctores de Word o de OpenOffice, pese a ser de los más empleados hoy en día al estar integrados en el procesador de textos, incluyen pocas funcionalidades con respecto a los conectores. Por ejemplo, al igual que LanguageTool y Stilus, sí avisan de la falta de comas después de ciertos conectores o de la escritura errónea de algunos conectores complejos (p. ej., se marca “en relación a” como incorrecto y se recomienda usar “en relación con” o “con relación a”).

Por otro lado, en cuanto a las oraciones largas, Acrolinx, Hemingway Editor, OutWrite y VisibleThread, por ejemplo, las

detectan y recomiendan al usuario dividir las en otras más breves. No obstante, no indican dónde se podrían segmentar dichas oraciones. Es relevante el caso de Grammarly, que sí da opciones de segmentación: en caso de existir un conector discursivo dentro de una oración larga (como el causal *because*, “porque”), recomienda eliminarlo y sustituirlo por un punto y seguido, para crear dos oraciones independientes yuxtapuestas. De todos modos, aunque esta estrategia puede resultar adecuada para dividir una oración en otras más breves, al eliminar el conector se pierde la explicitación de la relación discursiva existente en el texto original, lo cual no favorece la legibilidad del texto resultante.

1.2.- Los conectores discursivos en la enseñanza de ELE

En los últimos años, el estudio de los conectores discursivos en el contexto de la enseñanza de ELE ha adquirido una gran relevancia. Existen, por ejemplo, obras de referencia relativas a la definición y/o a la clasificación de los conectores en español específicamente en el contexto de la enseñanza de ELE, como las de Sanz y Berzosa (1997), Martín Zorraquino (1999), Portolés (1999), Pons (2005) y Martí (2008).

También hay trabajos que abordan propuestas didácticas basadas en los conectores discursivos. Por ejemplo, Corral (2010) presenta una propuesta que tiene en cuenta las características formales y semántico-pragmáticas de cada conector, las bases sobre las que se deben construir las concreciones curriculares en relación con los conectores y un ejemplo de actividad para cada uno de los niveles propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)³.

En esta línea, recientemente, Marchante (2021) estudia algunos conectores discursivos contraargumentativos en español y analiza su aplicación metodológica en libros de texto de ELE. Además, presenta un análisis de las competencias sobre conectores que aparecen incluidas en los diferentes niveles de referencia del MCER y del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)⁴ para el español. Tal como indica la

³ <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

⁴ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

autora (Marchante, 2021, p. 376), el PCIC “traslada al español L2 los preceptos del MCER [...] y proporciona a cada una de estas partículas un nivel de lengua concreto de manera más clara y precisa”. Con respecto a las competencias sobre conectores, la autora señala que en el MCER se indica que el estudiante debe ser capaz de tener competencias en:

- Nivel A1: conectores muy básicos para enlazar grupos de palabras.
- Nivel A2: conectores básicos para enlazar oraciones simples.
- Nivel B1: conectores frecuentes para enlazar oraciones simples.
- Nivel B2: variedad de palabras de enlace y mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso cohesionado.
- Nivel C1: uso controlado de conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas.
- Nivel C2: variedad de mecanismos de cohesión y criterios organizativos para crear un texto coherente y cohesionado.

Nuestra herramienta, como se verá, integra información sobre conectores frecuentes y también complejos en español. Por tanto, teniendo en cuenta el MCER y el PCIC, podría ser empleada por estudiantes de ELE tanto de niveles B1-B2 como de niveles C1-C2.

Hay autores que, por su parte, resaltan la necesidad de enseñar los conectores en contexto. En trabajos como los de Mazzaro (2007) y Mazzaro y Goettenauer de Marins Costa (2008) se ofrecen ejemplos de diferentes modalidades de actividades escritas que pueden emplearse en el aula de ELE para practicar el uso de conectores discursivos en textos escritos. Estas actividades involucran a los estudiantes en las actividades de rellenar huecos, detectar conectores incorrectos, sustituir conectores, completar enunciados iniciados por conectores o detectar diferencias de sentido de ciertos conectores. Otros autores, abogan por preparar actividades sobre conectores utilizando géneros textuales

determinados, como artículos periodísticos de opinión (Llamas, 2004) o mensajes electrónicos (Górska, 2006).

El creciente interés sobre el tema de los conectores y la enseñanza de ELE hace que en 2020 se publique un monográfico de la revista *Archiletras Científica* denominado “Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera” (Montolío y de Santiago-Guervós, 2020). En este monográfico se incluyen tres secciones, tituladas “Marcadores discursivos y español como LE/L2”, “La enseñanza de los marcadores discursivos” y “Nuevas perspectivas en el estudio y práctica de los marcadores discursivos”, todas ellas con excelentes artículos, que se recomienda consultar al lector interesado en los más recientes avances sobre el tema.

Sin embargo, a pesar del claro interés por los conectores en la enseñanza de ELE y aunque sí hay investigación sobre el uso de las tecnologías en el ámbito del ELE en general (Pastor Cesteros, 2017), observamos que no hay apenas trabajos sobre el desarrollo o la aplicación de herramientas tecnológicas que puedan ayudar a los estudiantes a adquirir competencias sobre conectores discursivos. El objetivo de nuestro estudio es cubrir esta limitación. A este respecto, es interesante la reflexión de Pastor Cesteros (2017, p. 184):

Un cambio de denominación que está haciendo fortuna en el campo de la adquisición de SL es el que va de las TIC (*Tecnologías de la información y la comunicación*) a las TAC (*Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*), en el sentido de hacer hincapié en cómo la tecnología nos permite no solo informarnos o comunicar, sino también, fundamentalmente, aprender. Partimos de la base de que cualquier actividad hoy en día está ‘traspasada’ por la tecnología y, por tanto, la adquisición de segundas lenguas no es ninguna excepción.

2.- Marco teórico

En este trabajo se toma como marco teórico la *Rhetorical Structure Theory* (RST) de Mann y Thompson (1988). Esta teoría es útil para describir la organización del texto en términos de su estructura retórica y las relaciones discursivas que se establecen entre los

diferentes segmentos discursivos del texto. Las relaciones de la RST pueden ser de dos tipos: núcleo-satélite (N-S) y multinucleares (N-N). En el caso de las relaciones N-S, que son las más frecuentes, se incluye una unidad más relevante de cara a los propósitos del autor (núcleo), mientras la otra (satélite) ofrece algún tipo de información retórica acerca de aquella. En cambio, en las relaciones N-N se incluye más de una unidad central con respecto a los propósitos del autor y, por tanto, se establece una relación de coordinación entre diferentes núcleos. En la Tabla 2, se incluyen las relaciones de la RST postuladas inicialmente por Mann y Thompson (1988).

Tabla 2
Relaciones de la RST

Relación	Tipo
Alternativa	N-S
Antítesis	N-S
Capacitación	N-S
Causa	N-S
Circunstancia	N-S
Concesión	N-S
Condición	N-S
Contraste	N-N
Elaboración	N-S
Evaluación	N-S
Evidencia	N-S
Fondo	N-S
Interpretación	N-S
Justificación	N-S
Motivación	N-S
Propósito	N-S
Reformulación	N-S
Resultado	N-S
Resumen	N-S
Secuencia	N-N
Solución	N-S

Fuente: elaboración propia a partir de Mann y Thompson (1988)

Estas relaciones se establecen entre segmentos discursivos. En palabras de Tofiloski et al. (2009, p. 77):

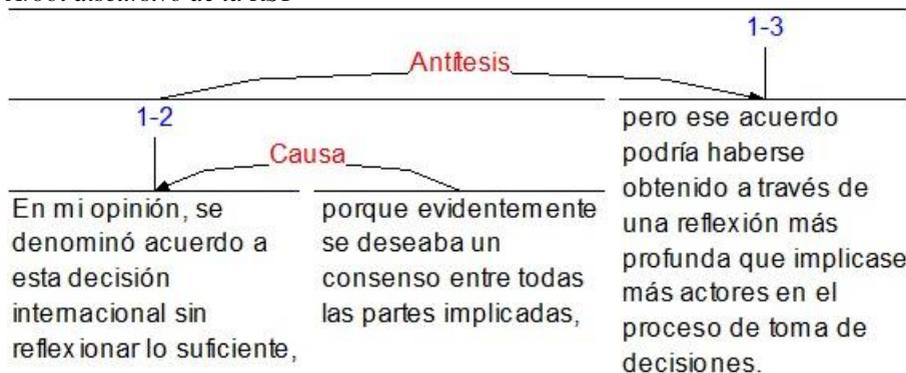
Discourse segmentation is the process of decomposing discourse into elementary discourse units (EDUs), which may be simple sentences or clauses in a complex sentence, and from which discourse trees are constructed.

Las relaciones discursivas entre segmentos pueden hacerse evidentes a través de conectores discursivos. Sin embargo, no siempre ocurre esto, ya que en ocasiones estas relaciones no aparecen marcadas explícitamente. Algunos estudios sobre corpus indican que las relaciones discursivas de la RST suelen evidenciarse mediante conectores en español y en inglés entre el 20% y el 38% (Taboada, 2006; da Cunha e Iruskieta, 2010; da Cunha et al., 2012a).

La Figura 1 muestra un ejemplo del árbol discursivo de la RST en el que hay tres segmentos y dos relaciones discursivas (Antítesis y Causa). Además, el satélite de la relación de Causa aparece precedido por el conector “porque” y el núcleo de la relación de Antítesis comienza por el conector “pero”.

Figura 1

Árbol discursivo de la RST



Fuente: elaboración propia

Las funcionalidades que se integran en la herramienta tecnológica presentada en este artículo se basan en este marco teórico.

Concretamente, la segmentación discursiva permite detectar los diferentes fragmentos en que podría dividirse una oración y, así, poder generar otras oraciones más breves. Asimismo, se detectan los conectores discursivos presentes en el texto y se ofrecen alternativas que expresen la misma relación discursiva de la RST.

3.- Metodología

Para desarrollar las funcionalidades de arText que incorporan información discursiva, se siguieron cinco fases. En primer lugar, se programó la herramienta para detectar las oraciones largas en los textos escritos por los usuarios. Se estableció el umbral para considerar una oración larga en 25 palabras, siguiendo el trabajo de Mari (1998), aunque este número es orientativo y se podría modificar, ya que el promedio de palabras por oración puede variar en función del género textual y del ámbito del texto.

En segundo lugar, se integró en la herramienta un segmentador discursivo para el español, llamado DiSeg (da Cunha et al., 2010; da Cunha et al, 2012b), con el objetivo de realizar de manera automática la división de una oración larga en segmentos discursivos, que pueden ser empleados por el usuario para crear otras oraciones más breves. Este segmentador está basado en la RST y en el concepto de segmentación discursiva de Tofiloski et al. (2009), mencionado en el apartado 2. DiSeg integra el analizador morfosintáctico Freeling (Atserias et al., 2006), así como diversas reglas lingüísticas basadas en conectores, estructuras verbales, signos de puntuación, etc. De esta manera, el sistema es capaz de detectar automáticamente fronteras entre segmentos discursivos dentro de una misma oración, además de detectar las fronteras entre oraciones. Tal y como se mostraba en la Figura 1, una oración se puede dividir en varios segmentos discursivos (en este caso, en tres).

En tercer lugar, se seleccionaron ocho relaciones discursivas de la RST: Antítesis, Causa, Concesión, Condición, Contraste, Propósito, Reformulación y Resumen. Para elegirlas, se analizaron las relaciones

que aparecen de manera más frecuente en el RST Spanish Treebank⁵ (da Cunha et al., 2011) y que a la vez se evidencian habitualmente por medio de conectores discursivos, tal como se recoge en da Cunha et al. (2012a). El RST Spanish Treebank es el corpus de referencia para el español peninsular anotado con relaciones discursivas. El corpus fue anotado manualmente por un equipo de lingüistas mediante la interfaz de anotación RSTTool (O'Donnell, 2000), que puede descargarse gratuitamente para fines de investigación. Incluye documentos de diferentes géneros textuales (p. ej., fragmentos de artículos científicos, manuales, páginas web y artículos de divulgación) de siete ámbitos especializados (astrofísica, derecho, economía, ingeniería sísmica, lingüística, matemáticas, medicina, psicología y sexualidad). Contiene 52.746 palabras y 267 textos, divididos en un corpus de aprendizaje y un corpus de prueba.

En cuarto lugar, se incorporó en la herramienta tecnológica una base de datos de conectores discursivos asociados a cada una de las ocho relaciones seleccionadas. Estos conectores se extrajeron del trabajo de da Cunha et al. (2012a), quienes analizaron el RST Spanish Treebank para detectar cuáles de dichas unidades evidencian las relaciones discursivas de la RST en el corpus que, como se ha dicho, incluye textos de ámbitos especializados.

En quinto lugar, en nuestro trabajo clasificamos los conectores en dos grupos:

1. Conectores interoracionales (es decir, que establecen relaciones entre oraciones distintas).
2. Conectores intraoracionales (es decir, conectores que establecen relaciones dentro de una misma oración).⁶

Por ejemplo, para marcar la relación de Antítesis, se puede utilizar el conector intraoracional “pero”, o los interoracionales “Sin

⁵ http://www.corpus.unam.mx/rst/index_es.html

⁶ En los pocos casos en que un conector puede funcionar tanto a nivel intraoracional como interoracional en español, se consultó el RST Spanish Treebank y se asignó el conector al grupo correspondiente según su función más frecuente.

embargo”⁷, “No obstante” o “De todos modos”, entre otros. De esta manera, en la herramienta se integró la mencionada base de datos, que incluye los conectores inter e intraoracionales asociados a cada una de las ocho relaciones discursivas seleccionadas en nuestro trabajo (véase Tabla 3). El objetivo es que la herramienta detecte automáticamente los conectores en los textos escritos por los usuarios y recomiende conectores alternativos.

Tabla 3

Lista de equivalencias entre conectores intra e interoracionales para las ocho relaciones discursivas abordadas en este trabajo

Relación	Conectores intraoracionales	Conectores interoracionales
Antítesis	pero	Sin embargo, No obstante, De todos modos, De todas maneras, De todas formas, Con todo
Causa	debido a, debido a que, porque, pues, puesto que, ya que	Esto se debe a, Se debe a, El motivo es que, Este hecho está causado por, La causa es que, La razón es que, Por eso, Por ello, Debido a eso, Debido a ello, Por ese motivo, Por esa razón
Concesión	a pesar de que, aun cuando, aun siendo, aunque, de cualquier forma, si bien	A pesar de eso, A pesar de ello, Aun así
Condición	en caso de, en caso de que, si	En caso de que eso ocurra, En caso de que eso suceda, En caso de que sea así, Si es así, Si eso ocurre, Si eso sucede, Siempre que eso ocurra, Siempre que eso suceda
Contraste	a diferencia de, en lugar de	En cambio, En lugar de eso, Por el contrario,
Propósito	a fin de, a fin de que, con el fin de que, con el objetivo de, con el objetivo de que, con el objeto de, con el objeto de que, con la finalidad de, para que	Con esa finalidad, Con ese fin, Con ese objetivo, Con ese propósito, Lo que pretende es, Su objetivo es, Su propósito es, Tiene como objetivo, Tiene como propósito
Reformulación	es decir, esto es, o sea	Dicho de otro modo, En otras palabras

⁷ Se incluyen con mayúscula inicial los conectores interoracionales.

Resumen	-	A modo de conclusión, A modo de resumen, En conclusión, En definitiva, Para concluir, Para resumir
---------	---	--

Fuente: elaboración propia⁸

Una vez desarrollada la herramienta con todos los recursos mencionados, se evaluó su funcionamiento y su utilidad, como se verá en el siguiente apartado.

4.- Funcionalidades de la herramienta

Las funcionalidades de la herramienta proporcionan al usuario recomendaciones para mejorar el texto. La Tabla 4 incluye el nombre de las recomendaciones basadas en información discursiva, junto con una explicación de las cuestiones mejorables detectadas en el texto y de las sugerencias específicas ofrecidas en cada caso.

Tabla 4

Recomendaciones lingüísticas de la herramienta basadas en información discursiva

ID	Nombre	Explicación
1	Revisión de oraciones largas	La herramienta detecta oraciones largas y recomienda que se revisen.
2	División de oraciones largas	La herramienta detecta oraciones largas y propone segmentos en que estas se podrían dividir para formar oraciones más breves.
3	Sugerencia de conectores alternativos	La herramienta detecta conectores intraoracionales en las oraciones largas y sugiere conectores alternativos interoracionales que expresan la misma relación discursiva para crear oraciones más breves y unirlos.
4	Variación de conectores	La herramienta detecta conectores repetidos y propone una lista de conectores alternativos que expresan la misma relación discursiva.

Fuente: elaboración propia

Por un lado, la primera funcionalidad involucra las recomendaciones 1, 2 y 3 de la Tabla 4. Una vez el usuario escribe su texto, la herramienta subraya las oraciones largas detectadas. Además,

⁸ No se detectaron conectores intraoracionales de Resumen en el RST Spanish Treebank; por eso, en dicha celda aparece un guion.

si el segmentador discursivo integrado (DiSeg) logra dividir una oración en segmentos discursivos, le pide al usuario que haga clic en ella, para ofrecerle recomendaciones de segmentación que le permitan transformarla en varias oraciones más breves. Por ejemplo, en el caso de la oración incluida en la Figura 1, la herramienta destacaría la oración en el texto y recomendaría al usuario dividirla en los mismos segmentos que aparecen en el árbol de la figura. Este proceso se refleja en la captura de pantalla de la Figura 2.⁹

Figura 2

Captura de pantalla que ilustra la recomendación de segmentación de una oración larga

The screenshot shows a text editor interface. The main text area on the left contains a paragraph about the Cumbre Europea Permanente. A long sentence is highlighted in yellow: "En mi opinión, se denominó acuerdo a esta decisión internacional sin reflexionar lo suficiente, porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas, pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones." To the right, a sidebar with a light blue background contains a recommendation: "División de oraciones largas. Parece que las oraciones marcadas podrían dividirse en otras más cortas. Te recomendamos que lo hagas. Haz clic en cada oración para ver dónde podrías segmentarla." Below this, a white box shows the original highlighted sentence. At the bottom of the sidebar, it says: "Si decides dividir la oración en otras más cortas, te recomendamos que utilices conectores. Haz clic en las unidades marcadas en rojo en el texto para ver sugerencias de conectores alternativos." A green button labeled "Revisar el texto" is in the top right corner of the sidebar.

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la Figura 2, si dentro de la oración hay además conectores intraoracionales disponibles en la base de datos integrada en la herramienta, estos quedan resaltados en el texto. Asimismo, si el

⁹ El texto incluido en las diferentes capturas de pantalla de este artículo se ha creado en el marco de nuestro proyecto de investigación para ejemplificar las funcionalidades de la herramienta.

usuario hace clic en alguno de ellos, aparecen conectores interoracionales alternativos que reflejan la misma relación discursiva. De esta manera, el usuario puede decidir si desea dividir la oración marcada en otras oraciones más breves y mantener explícita la relación discursiva que existe entre ellas a través de un conector. Así, en el primer ejemplo marcado en la Figura 2, la herramienta detecta los conectores intraoracionales “porque” y “pero” (correspondientes a las relaciones de Causa y Antítesis, respectivamente), y propone conectores interoracionales alternativos para sustituirlos, de acuerdo con las equivalencias que mostramos en la Tabla 3 anteriormente.

Este mecanismo también se ilustra en la captura de pantalla de la Figura 3, en la que se ve que la herramienta ofrece al usuario conectores interoracionales alternativos para el conector intraoracional de Antítesis detectado (“pero”).

Figura 3

Captura de pantalla que ilustra la recomendación de conectores interoracionales alternativos

The screenshot shows a document with a sidebar. The document text is as follows:

Europa, más reflexiva que nunca

Desgraciadamente, este tema ha sido acordado en la CEP (Cumbre Europea Permanente) este año en colaboración con los países en vías de desarrollo. En esa Cumbre Europea Permanente se definió como acuerdo la decisión tomada por unos países determinados. En mi opinión, se denominó acuerdo a esta decisión internacional sin reflexionar lo suficiente, porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas, pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones. He sido testigo de ello porque estuve en la reunión correspondiente. Hemos sido partícipes de las decisiones tomadas ese día, en las que se tuvieron en cuenta muy especialmente a los países en vías de desarrollo representados por la OIPVD.

Interés de la propuesta

En general debe tenerse en cuenta que en los países mencionados hay algunas especies que están en peligro de extinción porque en las reservas solo han sido mantenidos unos cuantos ejemplares, es decir, hay pocos animales que hayan podido sobrevivir en esas condiciones. Sin embargo, en otros países con distinto tipo de recursos e intereses la situación es diferente. Estos países se podrían tomar como modelo. Es decir, podríamos tener en cuenta las políticas adoptadas por otros países. No obstante, la realidad es que nos cuesta entender que nuestras decisiones no siempre son las más acertadas.

The sidebar on the right contains the following text:

Si decides dividir la oración en otras más cortas, te recomendamos que utilices conectores. Haz clic en las unidades marcadas en rojo en el texto para ver sugerencias de conectores alternativos.

- Con todo
- De todas formas
- De todas maneras
- De todos modos
- No obstante
- Sin embargo

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la segunda funcionalidad tiene que ver con la recomendación 4 de la mencionada Tabla 3. Una vez el usuario escribe su texto, la herramienta marca los conectores repetidos en más de dos ocasiones, y ofrece una lista de conectores alternativos que expresan la misma relación discursiva. Por ejemplo, para el conector “es decir”,

usado para expresar la relación de Reformulación, se sugieren las alternativas “en otras palabras”, “dicho de otro modo”, “esto es” y “o sea” (véase la columna de la derecha en la Figura 4). En este caso, la lista ofrecida al usuario incluye tanto conectores intraoracionales como interoracionales.

Figura 4

Captura de pantalla que ilustra la recomendación sobre variación de conectores

The screenshot shows a document with the following content:

Europa, más reflexiva que nunca

Desgraciadamente, este tema ha sido acordado en la CEP (Cumbre Europea Permanente) este año en colaboración con los países en vías de desarrollo. En esa Cumbre Europea Permanente se definió como acuerdo la decisión tomada por unos países determinados. En mi opinión, se denominó acuerdo a esta decisión internacional sin reflexionar lo suficiente, porque evidentemente se deseaba un consenso entre todas las partes implicadas, pero ese acuerdo podría haberse obtenido a través de una reflexión más profunda que implicase más actores en el proceso de toma de decisiones. He sido testigo de ello porque estuve en la reunión correspondiente. Hemos sido partícipes de las decisiones tomadas ese día, en las que se tuvieron en cuenta muy especialmente a los países en vías de desarrollo representados por la OIPVD.

Interés de la propuesta

En general debe tenerse en cuenta que en los países mencionados hay algunas especies que están en peligro de extinción porque en las reservas solo han sido mantenidos unos cuantos ejemplares, **es decir**, hay pocos animales que hayan podido sobrevivir en esas condiciones. Sin embargo, en otros países con distinto tipo de recursos e intereses la situación es diferente. Estos países se podrían tomar como modelo. **Es decir**, podríamos tener en cuenta las políticas adoptadas por otros países. No obstante, la realidad es que nos cuesta entender que nuestras decisiones no siempre son las más acertadas.

En otras comunidades, hace tiempo que negocian sobre cómo alcanzar un pacto para la regeneración de ideas en relación con esta materia. Deberíamos fijarnos en ellos para observar maneras distintas y complementarias de gestionar nuestros procesos de toma de decisiones al respecto, **es decir**, no caer en los errores de siempre.

Soluciones aportadas

En conclusión, sugiero que hagamos una reflexión sobre esta cuestión en profundidad. Debemos ser conscientes de la repercusión que pueden tener nuestros actos, **es decir**, meditar bien nuestras decisiones. Es necesario que logremos un consenso entre la mayor parte de países posibles, para no hacer de esta decisión un acto político y llegar realmente a acuerdos con un consenso mayoritario.

On the right side, there is a sidebar titled "Variación de conectores" with the following text:

Variación de conectores

Los conectores de la lista siguiente se repiten varias veces en el texto. Haz clic en cada conector para ver sugerencias de conectores alternativos.

porque

es decir

dicho de otro modo

en otras palabras

esto es,

o sea

Fuente: elaboración propia

Así pues, hemos desarrollado una herramienta tecnológica que ayuda a revisar y mejorar el texto escrito mediante recomendaciones lingüísticas relacionadas con la estructura discursiva y la cohesión textual a través de conectores. Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, creemos que la herramienta puede resultar muy útil para ayudar a estudiantes (tanto de lengua española como de ELE) a aprender el funcionamiento de los conectores discursivos en contexto, ya que les ofrece la posibilidad de adquirir el conocimiento mientras revisan sus textos y, así, asimilar estrategias para utilizarlos adecuadamente.

Las funcionalidades que hemos descrito permiten al estudiante trabajar aspectos discursivos de los textos que son importantes para una redacción correcta, como la redacción de oraciones con una longitud adecuada y el uso de una variedad de conectores discursivos que marquen las relaciones discursivas presentes en el texto, para evitar la repetición o el uso reiterativo de los mismos conectores para cada relación discursiva. En especial, la distinción entre conectores intraoracionales e interoracionales permite cumplir con los dos aspectos, es decir, escribir oraciones breves y relacionarlas mediante conectores adecuados diversos que enriquezcan el texto.

5.- Evaluación de la herramienta

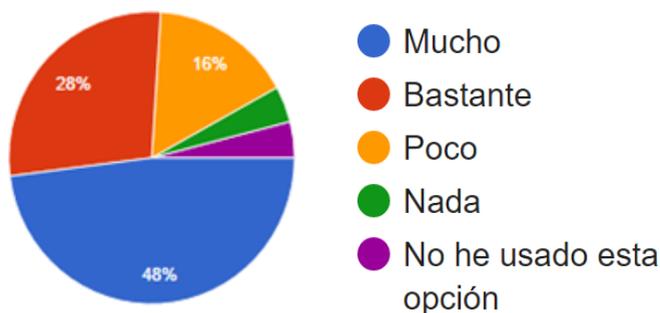
Se realizaron dos tipos de evaluaciones de la herramienta: *data-driven* (basada en datos) y *user-driven* (basada en el usuario). La evaluación *data-driven* se realizó para comprobar que los algoritmos desarrollados funcionaban correctamente. Para ello, en primer lugar, se compiló un corpus de 24 textos de varios ámbitos del conocimiento (medicina, turismo y Administración pública) y se anotaron manualmente las siguientes características lingüísticas: longitud oracional (en número de palabras), segmentos discursivos y conectores discursivos. En segundo lugar, se aplicó la herramienta sobre los mismos textos. Finalmente, se compararon ambas anotaciones. La herramienta detectó correctamente el 100% de las oraciones largas del corpus y el 100% de los conectores discursivos incluidos en la base de datos. Con respecto a la detección de segmentos discursivos, la herramienta obtuvo un 0.74 de precisión y un 0.87 de cobertura. Por tanto, puede afirmarse que los algoritmos desarrollados obtienen buenos resultados.

La evaluación *user-driven* permitió conocer la percepción de la utilidad del sistema arText por parte de usuarios. Para ello, en primer lugar, se diseñó un cuestionario de valoración con la herramienta Google Forms en que se pedía a los usuarios que probasen arText y, a continuación, se les preguntaba su opinión sobre diferentes aspectos. La encuesta, que fue anónima, incluyó tres secciones: 1) breve cabecera de

contextualización del proyecto, 2) pasos a seguir para la utilización de arText, y 3) preguntas de respuesta cerrada sobre diversos aspectos relacionados con la utilidad de sus funcionalidades. En segundo lugar, se distribuyó el cuestionario a 25 ciudadanos (con consentimiento informado), con estudios universitarios, entre 30 y 50 años, y con manejo de internet. Se les dio 15 días para cumplimentar el cuestionario, utilizando los textos que consideraran oportunos. En general, los participantes hicieron una valoración muy positiva de la herramienta: el 100% de los encuestados la recomendaría a otras personas. Además, en las Figuras 5 y 6 se recogen los resultados obtenidos para las preguntas “¿Le han parecido útiles las sugerencias ofrecidas al seleccionar la opción ‘Revisar el texto’?” y “En general, ¿considera útil la herramienta?”, respectivamente. Como puede observarse, los resultados de la evaluación son alentadores.

Figura 5

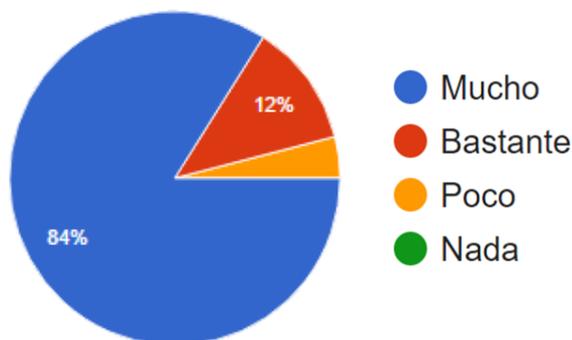
Respuestas a la pregunta “¿Le han parecido útiles las sugerencias ofrecidas al seleccionar la opción ‘Revisar el texto’?”



Fuente: elaboración propia

Figura 6

Respuestas a la pregunta “En general, ¿considera útil esta herramienta?”



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se llevó a cabo un experimento sobre el uso de arText por parte de estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Madrid. Estos resultados se recogen en el trabajo de da Cunha (2020) y Núñez y da Cunha (2022, en prensa).

Conclusiones y trabajo futuro

Como se ha explicado en este trabajo, el aprendizaje de la gramática de una lengua puede verse apoyado por herramientas tecnológicas. Estas herramientas pueden ayudar a revisar y corregir textos en diferentes lenguas. Así, mediante su uso, los estudiantes pueden aprender la gramática de manera interactiva, mientras escriben y revisan sus textos. Un aspecto importante en el proceso de redacción es el uso adecuado de conectores discursivos y, como se ha señalado en el apartado de Introducción, hay autores (como Villar et al., 2018) que reivindican que es necesario plantear nuevas estrategias que ayuden a los estudiantes universitarios en dicho proceso.

Como se ha visto también, las herramientas tecnológicas existentes (tanto en español como en inglés) no abordan este tema en profundidad. En este contexto, el objetivo principal de este trabajo ha sido desarrollar una herramienta útil para que los estudiantes que deseen

mejorar su redacción en español aprendan a utilizar los conectores discursivos. Las funcionalidades de la herramienta suponen una novedad en relación con otros sistemas de ayuda a la redacción. Además, la utilización de la división entre conectores interoracionales e intraoracionales es un aspecto innovador en la conceptualización y desarrollo de este tipo de herramientas.

A partir de los resultados obtenidos en la valoración de la herramienta y de su metodología, concluimos que esta puede resultar útil para profesores y estudiantes universitarios en un entorno didáctico y de aprendizaje, para la adquisición de conocimientos en relación con la estructura discursiva y los conectores del texto.

El enfoque didáctico para el aprendizaje de los conectores a través la herramienta arText podría hacerse extensivo a otras lenguas, ya que la distinción entre conectores intra e interoracionales no se restringe al español. Así pues, nuestra línea principal de trabajo futuro es la adaptación de esta herramienta al inglés. Asimismo, investigaremos sobre otras posibles estrategias basadas en conectores discursivos que puedan ser útiles para estudiantes universitarios que deban escribir textos tanto en español como en otras lenguas.

Referencias bibliográficas

Acevedo Muriel, A. F. (2015). El uso de la herramienta tecnológica “blog” y su relación con la producción de textos en los estudiantes del grado séptimo. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 22, 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157232>

Atserias, J., Casas, B., Comelles, E., González, M., Padró, Ll., y Padró, M. (2006). Freeling 1.3. syntactic and semantic service in an open-source NLP library. En *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)*, pp. 48-55.

Borreguero, M, y Loureda, Ó. (2013). Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? *Journal LEA: Lingüística española actual*, 35(2), 181-210.

Briz, A., Pons, S., y Portolés, J. (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es.

Caraiman, C. D. (2014). A Practical Approach to the Methodology of ESP Teaching. En *8th International Scientific Session "Challenges of the Knowledge Society"* (pp. 916-922). Nicolae Titulescu University Publishing House.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

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

Conroy, M. (2010). Internet tools for language learning: University students taking control of their writing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 861-882. <https://doi.org/10.14742/ajet.1047>

Corral, C. (2010). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. Universidad de León. [Tesis doctoral] <https://buleria.unileon.es/handle/10612/818>

da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 39-72. <http://hdl.handle.net/10045/108311>

da Cunha, I., e Iruskieta, M. (2010). Comparing rhetorical structures of different languages: The influence of translation strategies. *Discourse Studies*, 12(5), 563-598. <https://www.jstor.org/stable/24049858>

da Cunha, I., Montané, M. A., e Hysa, L. (2017). The arText prototype: An automatic system for writing specialized texts. En A. Peñas y A. Martins (Eds), *Proceedings of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics 2017* (pp. 57-60). Association for Computational Linguistics. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/46442>

da Cunha, I., SanJuan, E., Torres-Moreno, J-M., Lloberes, M., y Castellón, I. (2010). DiSeg: Un segmentador discursivo automático para el español. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 45, 145-152.

da Cunha, I., San Juan, E., Torres-Moreno, J-M., Cabré, M. T., y Sierra, G. (2012a). A Symbolic Approach for Automatic Detection of Nuclearity and Rhetorical Relations among Intra-sentence Discourse

Segments in Spanish. *Lecture Notes in Computer Science*, 7181, 462-474. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445619887538>

da Cunha, I., SanJuan, E., Torres-Moreno, J.-M., Lloberes, M., y Castellón, I. (2012b). DiSeg 1.0: The First System for Spanish Discourse Segmentation. *Expert Systems with Applications*, 39(2), 1671-1678. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.06.058>

da Cunha, I., Torres-Moreno, J.-M., y Sierra, G. (2011). On the Development of the RST Spanish Treebank. En *Proceedings of the 5th Linguistic Annotation Workshop. 49th Annual Meeting of the ACL* (pp. 1-10). Association for Computational Linguistics

Errázuriz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007&lng=es&tlng=es

Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *ONOMÁZEIN*, 30, 217-236. http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n30/PantallaDescarga_30-13.html

Escobar, M. Á., y da Cunha, I. (2018). Designing Writing Materials for Tourism Text Genres through Technological Tools. En L. Hurajová, G. Chmelfková y N. Stojkovic (Eds.), *Convergence of ESP with other disciplines* (pp. 1-18). Vernon Press. <https://vernonpress.com/book/484>

Escofet, A., López, M., y Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales. Análisis de los usos formales de TIC entre estudiantes universitarios. *Revista Q. Tecnología Comunicación Educación*, 9(17), 1-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105541>

Figueroa, B., y Aillo, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>

Górska W. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de los conectores contraargumentativos en español como lengua extranjera. El análisis del corpus del alumno y de los manuales. *Biblioteca virtual redELE*, 6. [Tesina de licenciatura]

- <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/2- semestre/gorska.html>
- Lahuerta, A. C. (2004). “Discourse markers in the expository writing of Spanish university students”. *Ibérica*, 8, 63-80. <http://www.aelfe.org/documents/05-RA-8-Lahuerta.pdf>
- López, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.657>
- Llamas, C. (2004). “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de E/LE: explotación de los textos periodísticos de opinión”. En *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 694-707). Universidad de Burgos.
- Mann, W. C., y Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text* 8(3), 243-281. https://www.sfu.ca/rst/05bibliographies/bibs/Mann_Thompson_1988.pdf
- Marchante, M. P. (2021). *Contribución al estudio de los conectores discursivos contraargumentativos en español, y de su aplicación metodológica en ELE. (Con referencia a los signos en cambio, por el contrario; sin embargo, no obstante; ahora bien, con todo y eso sí, y con aplicación al método Nuevo Prisma)*. Universidad de Zaragoza. [Tesis doctoral] <https://zaguan.unizar.es/record/106278/files/TESIS-2021-197.pdf>
- Mari, J. A. (1998). *Manual de redacción científica*. Ediciones digitales. https://www.uprm.edu/biology/wp-content/uploads/sites/137/2018/06/Cuaderno-Redaccion-Cientifica_Mari-Mutt.pdf
- Martín Zorraquino, M. A. (1999). Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas). En J. M. Becerra, P. Barros, A. Martínez y J. A. de Molina (Eds.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 51-79). Universidad de Granada.
- Mazzaro, D. (2007). La enseñanza de los conectores en contextos de clase de español como lengua extranjera: ¿cómo hacerlo?

En *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (pp. 113-123). Instituto Cervantes.

Mazzaro, D., y Goettenauer de Marins Costa, E. (2008). Los conectores en el aula de ELE: propuestas de actividades. En *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Talleres* (pp. 487-496). Instituto Cervantes.

Martí, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Arco Libros

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.

Montolío, E. (Dir.), y de Santiago-Guervós, J. (Coord.) (2020). *Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera. Archiletras Científica, 4*.

Núñez, J. A. (Coord.) (2015). *Escritura académica: De la teoría a la práctica*. Pirámide.

Núñez, J. A., y da Cunha, I. (2022, en prensa). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89*.

O'Donnell, M. (2000). RSTTool 2.4: A markup tool for Rhetorical Structure Theory. En M. Elhadad (Ed.), *Proceedings of the International Natural Language Generation Conference* (pp. 253-256). Association for Computational Linguistics.

Pastor Cesteros, S. (2017). Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación. *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la lingüística y sus disciplinas* (pp. 175-194). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Pérez, V. D. (2014). El facebook como herramienta para enseñar los marcadores discursivos. Universidad Autónoma de Nicaragua. [Trabajo académico]

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE*. Arco Libros.

Portolés, J. (1999). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE. *Carabela, 46*, 63-74.

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel.

Prentky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-Española.

Sanz, D., y Berzosa, L. (1997). El funcionamiento de los marcadores discursivos en la enseñanza del español a extranjeros. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 769-774). Universidad de Alcalá de Henares.

Taboada, M. (2006). Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations. *Journal of Pragmatics*, 38, 567-592. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.09.010>

Tofiloski, M., Brooke, J., y Taboada, M. (2009). A syntactic and lexical-based discourse segmenter. En *Proceedings of the 47th Annual Meeting of ACL* (pp. 77-80). Association for Computational Linguistics.

Villar, E. M., Fuerte, A., Vertiz, J., Gálvez, E., y Arévalo, J. A. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 607-629. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>

Zhou, L., Binyang, L., Zhongyu, W., y Kam-Fai, W. (2014). The CUHK Discourse Treebank for Chinese: Annotating Explicit Discourse Connectives for the Chinese Treebank. En *Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2014)* (pp. 942-949). European Language Resources Association.



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán