

# El verbo y su enseñanza



Recursos



Anna Camps Mundó - Teresa Ribas Seix  
(coords.)

# **El verbo y su enseñanza**

## **Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva**



**Octaedro** 



La edición de este libro ha recibido la ayuda del MINECO, Ref. EDU2011-26039.

Primera edición: febrero de 2017

© Anna Camps Mundó, Teresa Ribas Seix (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
Bailén, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-895-3

Depósito legal: B. 4.290-2017

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Fotografía de la cubierta: 123RF

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

## Autoría

ANNA CAMPS MUNDÓ  
Universitat Autònoma de Barcelona

MARIONA CASAS I DESEURES  
Universitat de Vic - Universitat  
Central de Catalunya

ROSALÍA DELGADO GIRÓN  
IES Manuel Vázquez Montalbán  
(Sant Adrià del Besós)

CARMEN DURÁN RIVAS  
Universitat Autònoma de Barcelona  
IOC

XAVIER FONTICH VICENS  
Universitat Autònoma de Barcelona

MARIA ROSA GIL JUAN  
Universitat Autònoma de Barcelona

MARTA GIRALT RUIZ  
Universitat Autònoma de Barcelona /  
Escola Floresta (Sabadell)

ORIOI GUASCH BOYÉ  
Universitat Autònoma de Barcelona

FINA MARTÍNEZ PÉREZ  
Escola Torre de la Lebre (Rubí)

MARTA MILIAN GUBERN  
Universitat Autònoma de Barcelona

MANUEL PÉREZ SALDANYA  
Universitat de València

TERESA RIBAS SEIX  
Universitat Autònoma de Barcelona

CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO  
Universitat de València

MARIA TERESA VERDAGUER I  
AUTONELL  
IES Vila de Gràcia (Barcelona)

FELIPE ZAYAS HERNANDO  
profesor de Educación Secundaria  
jubilado





# Sumario

<b>Autoría</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	9
<b>I. ENSEÑAR GRAMÁTICA: EL VERBO</b> .....	17
1. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática .....	19
2. La lingüística del verbo: el objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática .....	32
3. El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical ....	51
<b>II. ¿QUÉ NOS ENSEÑAN LAS INVESTIGACIONES?</b> .....	65
4. La construcción del conocimiento sobre los valores del presente en estudiantes de Primaria .....	67
5. Los conceptos de los estudiantes de Secundaria sobre el subjuntivo .....	80
6. ¿Para qué sirven los tiempos verbales del pasado? El conocimiento gramatical y el dominio expresivo en alumnos de Secundaria .....	92
7. Aproximación léxica a la oración: clasificar verbos para trabajar la complementación verbal .....	108
<b>III. ¿QUÉ NOS ENSEÑA LA EXPERIENCIA DEL AULA?</b> ..	119
8. «Mi gato se ha morido». Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas .....	121

9. La reflexión, una forma de introducir la gramática en Primaria.....	133
10. Microrrelatos sobre piratas y tiempos verbales .....	145
11. Los verbos de la narración en la primera y las segundas lenguas.....	158
12. <i>Gerineldo pensó que la infanta se burlaba</i> : la reflexión sobre el uso de los tiempos verbales en el cambio de discurso directo a indirecto .....	171
<b>IV. RECAPITULAMOS PENSANDO EN LA PRÁCTICA ..</b>	<b>185</b>
13. Características de un modelo de enseñanza de la gramática ..	187
14. Bibliografía comentada.....	199
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>213</b>
<b>Índice.....</b>	<b>219</b>





# Introducción

Anna Camps Mundó  
Teresa Ribas Seix

Este libro va dirigido al profesorado en activo y también en formación, y a todas aquellas personas que tienen a su cargo la preparación de docentes de lengua. El objetivo es poner en manos de los profesionales algunos resultados de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática que puedan servir para pensar y replantear cuál es el lugar que ocupa o puede ocupar en la escuela. El conjunto de los trabajos que se presentan tiene un tema en común: el verbo. Pese a lo que algunas personas ajenas a la enseñanza de la gramática puedan pensar, investigar sobre el verbo y su aprendizaje es de una gran complejidad, porque el verbo, en las lenguas romances, es una categoría muy compleja, formal y funcionalmente. También lo es, desde luego, enseñarlo.

El equipo GREAL,<sup>1</sup> formado por investigadores y profesores de universidad, de Secundaria y Primaria, hemos estado investigando y experimentando sobre la enseñanza del verbo, sobre los conceptos que tienen de él los alumnos y sobre propuestas de enseñanza que les faciliten aprender cómo funciona esta categoría gramatical. Ahora queremos poner en conocimiento de la comunidad de enseñantes de lengua, con voluntad divulgativa, algunas de las reflexiones, conclusiones e ideas que los trabajos llevados a cabo hasta ahora nos han aportado.

1. El grupo GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengües) se constituyó en la década de los noventa en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona), liderado por la doctora Anna Camps. Agrupa a profesores universitarios, estudiantes de máster y doctorado, y docentes de Primaria y Secundaria en activo. Sus intereses investigadores se dirigen prioritariamente a la enseñanza de la composición escrita y a la enseñanza de la gramática.

El contenido del libro se organiza en cuatro bloques. En el primero se incluyen tres artículos generales: uno referido a la enseñanza de la gramática y a las condiciones que dicha enseñanza debería cumplir para que de ella resultara un conocimiento significativo para los alumnos; el segundo referido a la lingüística del verbo para poner al alcance de los lectores los contenidos lingüísticos básicos acerca del objeto de enseñanza; y en el tercero se aborda este mismo contenido desde la óptica del aula. El segundo bloque recoge aportaciones de cuatro tesis doctorales en aquellos hallazgos que se consideran útiles para repensar la enseñanza del verbo. El tercer bloque presenta experiencias de enseñanza primaria, secundaria y universitaria que pusieron su atención en esta categoría gramatical. Finalmente, un último bloque ofrece una visión general del marco de enseñanza en que se han llevado a cabo muchas de estas experiencias, las secuencias didácticas de gramática (SDG), para concluir con una selección de referentes teóricos y de propuestas de enseñanza que pueden ayudar tanto a reflexionar como a poner en práctica experiencias que permitan renovar el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua.

En el primer bloque, Anna Camps plantea las bases generales que en el momento actual deberían fundamentar la enseñanza de la gramática. La autora propone una enseñanza basada en la capacidad metalingüística de los aprendices que les permita tomar la lengua como objeto de observación y que a su vez considere las dificultades que dicho aprendizaje representa para los alumnos. Plantea, asimismo, la necesidad de una gramática que tome en cuenta los usos de la lengua y que integre los niveles morfosintácticos, semánticos y pragmáticos en el estudio de las formas lingüísticas para que constituya un instrumento útil para la reflexión sobre la lengua en uso.

El segundo capítulo se dedica a la lingüística del verbo. En él, Manuel Pérez Saldanya aporta la visión lingüística que complementa los trabajos de GREAL. El autor ofrece los contenidos fundamentales necesarios para articular un programa de enseñanza en el supuesto de que los profesores establecerán la selección y la progresión adecuada a cada nivel. Empieza por la flexión verbal a partir del estudio de las formas no solo como propiedades de las palabras (morfológicas), sino también de la oración (sintácticas), para profundizar en los valores de las marcas de tiempo, aspecto y modo, y sobre los usos que de ellas pueden hacerse en el discurso.

En el tercer capítulo, que consideramos complementario del anterior, Felipe Zayas abre la mirada a la enseñanza de la categoría *verbo*. En

él se adopta el punto de vista de la enseñanza desde cuatro perspectivas: como forma de esta clase de palabra (morfológica), como organizador de las construcciones argumentales (semántico-sintáctica), como elemento de la cohesión del texto (textual) y como elemento modalizador del discurso (discursivo). Estos cuatro modos de abordar la categoría verbo tendrían que ser útiles para «analizar los problemas en su enseñanza y esbozar algunas líneas de trabajo que muestren las posibilidades de vincular el aprendizaje gramatical con las actividades de uso de la lengua».

El segundo bloque pone al alcance de la docencia, y con una clara voluntad divulgativa, algunos resultados de investigaciones sobre aspectos diversos del aprendizaje y de la enseñanza del verbo en el intento de salvar la distancia que en ocasiones se establece entre investigación y enseñanza. Muchas veces los formatos en que se transmiten los resultados de las investigaciones no atienden a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje, aunque detrás de muchas de ellas subyazca la intención de contribuir a atenderlas. En los cuatro capítulos que siguen, los autores han seleccionado los aspectos de su investigación que consideran más relevantes para repensar la enseñanza del verbo y, por extensión, la enseñanza gramatical.

Mariona Casas i Deseures investiga sobre las ideas que los alumnos de Primaria tienen sobre el uso del tiempo verbal del presente. La autora constata el tipo de razonamiento metalingüístico que efectúan los alumnos ante una tarea que propicia la reflexión en pareja y analiza las distintas estrategias que utilizan para determinar la relación de unos enunciados con el momento de la enunciación. El trabajo apunta también la dificultad de una enseñanza escolar excesivamente simplificadora, que suele basarse únicamente en la distinción temporal básica de pasado, presente y futuro, y que no contempla más que los valores prototípicos de los tiempos verbales. La potenciación de la actividad metalingüística a partir del conocimiento intuitivo del alumnado como usuario de la lengua se propone como idea fuerza para el desarrollo del conocimiento gramatical del alumnado en las edades de primaria.

En la misma línea de indagar sobre los conceptos de los alumnos, Carme Durán Rivas se interesa por la percepción de los estudiantes de la etapa de Secundaria sobre el contraste subjuntivo/indicativo y sobre los distintos usos del subjuntivo, a partir de una actividad de reflexión en pequeños grupos. El análisis de dicha reflexión le permite afirmar que «es precisamente la capacidad de los estudiantes de pensar sobre la lengua en uso la que hace posible un aprendizaje consciente del fun-

cionamiento del sistema lingüístico». Si bien constata la capacidad del alumnado para apreciar muchos de los valores del modo subjuntivo, las dificultades manifestadas para usar los conocimientos gramaticales para hablar de la lengua llevan a la autora a cuestionar el tipo de instrucción gramatical, todavía muy centrada en procedimientos transmisivos y poco atenta a desarrollar la actividad metalingüística del alumnado.

Carmen Rodríguez Gonzalo se interna en el aula donde los alumnos debían aprender los usos formales de las formas del pasado en la narración, en lo que se denomina la *correlación de los tiempos verbales*. La secuencia de actividades acompaña a los alumnos en el proceso que, por un lado, implica aprender cuáles son estas formas y cómo pueden caracterizarse y, por el otro, aprender a usarlos adecuadamente en la narración escrita. Este paso –relacionar conocimiento gramatical explícito y uso de la lengua– ni es inmediato ni los alumnos lo transitan sin la ayuda del docente. La secuencia de actividades permite constatar las dificultades de los alumnos y la acción de la profesora e investigadora para alcanzar el conocimiento que permitiera a los alumnos establecer la relación entre saber cuáles son las formas del pasado, saberlas explicar, detectar los usos no adecuados en los textos de los compañeros y usarlas en sus propios textos.

En el último capítulo de este bloque, Xavier Fontich se plantea la enseñanza del verbo desde una perspectiva léxica y semántica, considerando que la semántica verbal puede ser un primer paso que conduzca al aprendizaje de sus características morfosintácticas. Para ello analiza una actividad que forma parte de una secuencia didáctica desarrollada con estudiantes de 4.º curso de Secundaria. El propósito es clasificar los verbos de unas oraciones según sus complementos verbales a partir de un trabajo reflexivo, en pequeños grupos y guiados por el profesor. En los diálogos que mantienen los grupos mientras resuelven la tarea se puede observar cómo la exploración de «los posibles comportamientos semánticos de los verbos» lleva a los alumnos a preguntarse por los complementos que estos «reclaman, admiten o rechazan». Asimismo, la función de la interacción entre aprendices y del diseño didáctico de la actividad permiten poner en funcionamiento este proceso de construcción de un conocimiento complejo y necesariamente dilatado en el tiempo.

En el tercer bloque se incluyen cinco experiencias de profesoras de diversos niveles educativos sobre la enseñanza del verbo. En él se presenta una muestra variada que ilustre la diversidad de posibilidades en que se puede concretar esta enseñanza y a la vez destaque algunas ca-

racterísticas que subyacen a las distintas experiencias, como son el papel central de la interacción, la activación de la reflexión sobre la lengua en uso, la sistematización de los conocimientos por parte de los mismos aprendices y el rol del docente como diseñador, acompañante y adaptador de todo el proceso.

En el capítulo de Rosa Gil Juan se narra una experiencia con estudiantes adultos que se preparan para ser maestros de Infantil. Se trata de poner a los futuros docentes en situación de pensar y argumentar sobre la lengua a partir del análisis de un enunciado infantil. Esta actividad permite la explicitación y el uso de los conocimientos gramaticales que los estudiantes poseen; además, supone una ocasión para desencadenar la reflexión sobre el propio aprendizaje. También nos indica que la formación inicial de los futuros maestros debería poner más énfasis en el desarrollo de un conocimiento gramatical funcional y adecuado a las tareas profesionales futuras.

Fina Martínez expone una secuencia didáctica con alumnos del final de la etapa Primaria, cuyo objetivo es aprender a reflexionar sobre la lengua en uso para buscar soluciones a las necesidades que una tarea discursiva en curso plantea. El énfasis se pone en despertar una actitud de indagación sobre las formas de la lengua en relación con las intenciones y necesidades de un uso contextualizado. La maestra ha diseñado una secuencia didáctica que plantea la elaboración final en parejas de una entrevista, que finalmente será dramatizada y grabada. En el proceso de la secuencia se guía a los alumnos a observar el uso de los tiempos verbales en textos diversos, así como los tratamientos de respeto que implican usos verbales poco conocidos por la mayoría de ellos.

Marta Giralt trabaja también con alumnos de 6.º curso de Primaria, y por medio del desarrollo de una secuencia didáctica se propone enseñar el uso de los tiempos imperfecto y pretérito perfecto simple en las narraciones en pasado mientras los alumnos están participando en la tarea de escribir un microrrelato para presentarlo a un concurso literario. Su experiencia adopta un enfoque metodológico que busca un nuevo rol para el alumno y para la profesora: más protagonismo y herramientas de autorregulación para el alumno, también una mayor implicación y motivación, y un perfil de maestra activa, que guía y acompaña a través de actividades más abiertas, reflexivas y potenciadoras de diálogo metalingüístico.

M.<sup>a</sup> Teresa Verdaguer y Oriol Guasch exponen una secuencia didáctica de enseñanza de la gramática con alumnos de 2.º de Secundaria. La

particularidad reside en el planteamiento contrastivo que contemplan. El objetivo de aprendizaje para los alumnos es reflexionar y aprender sobre los usos de los tiempos verbales en el cuento tradicional, partiendo de una situación de comparación entre dos lenguas conocidas por los alumnos, el catalán y el inglés, que a su vez presentan diferencias en los usos y las formas de estos tiempos verbales. Esta experiencia perseguía, además, desarrollar la reflexión metalingüística del alumnado estimulando su conocimiento como plurilingües y su capacidad de conexión de los distintos saberes lingüísticos, y promover una experiencia en el centro encaminada al trabajo conjunto del profesorado de las distintas lenguas.

Rosalía Delgado integra también en una secuencia didáctica con alumnos de 3.º de Secundaria un aprendizaje gramatical sobre las transformaciones que sufren los verbos cuando se pasa de un estilo directo a uno de indirecto con una tarea de escritura que se relaciona con los aprendizajes literarios sobre los romances. Asimismo, uno de sus objetivos es «desarrollar el hábito de observar el funcionamiento de la lengua» y dar un rol activo a sus alumnos para que el trabajo de unos contenidos tan complejos se pueda ver reflejado en una mejora de sus escritos y de su actitud ante la escritura y la lengua.

El cuarto bloque, a modo de cierre, incluye dos capítulos de recapitulación: uno sobre el modelo de secuencia didáctica para aprender gramática (SDG), citado en varios de los capítulos anteriores, y otro de ampliación para aportar fuentes diversas que permitan seguir aprendiendo y hallar nuevos recursos.

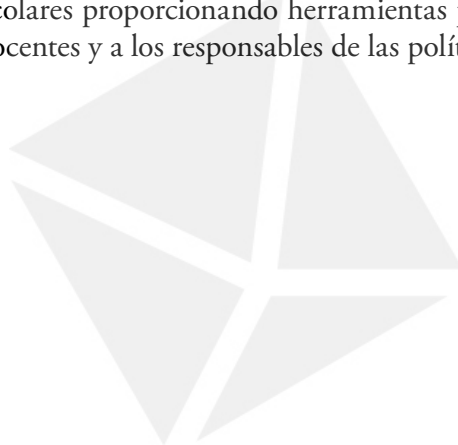
Marta Milian y Teresa Ribas Seix describen el modelo de SDG desarrollado por el grupo GREAL a partir de Camps (2006) y ponen de relieve sus características principales, su fundamentación y las implicaciones para la práctica. Uno de los retos a los cuales quiere dar respuesta esta forma de enseñar la gramática es la integración entre conocimiento gramatical y competencia discursiva. En el capítulo se argumenta también a favor de las SDG porque proporcionan entornos e instrumentos para observar y reflexionar sobre el lenguaje en uso, además de promover una síntesis del conocimiento que ayude a sistematizar los saberes gramaticales. Para ello se requiere necesariamente pensar en un nuevo rol para el alumno y para el profesor, que permita crear estos espacios de reflexión y que invite al alumno a encontrar el sentido de las tareas que realiza a lo largo de la secuencia.

Para concluir el volumen, Carme Durán Rivas y Xavier Fontich ofrecen una propuesta de bibliografía y de webgrafía con referencias

correspondientes a cuatro ámbitos: intervención en el aula, enseñanza de la gramática, estudios lingüísticos y propuestas prácticas en línea. Las referencias propuestas son principalmente en lengua española, pero se recogen también algunas aportaciones interesantes en otras lenguas próximas.

Las experiencias y las investigaciones en el aula requieren a menudo el registro y la posterior transcripción de las palabras de los participantes. En este volumen se han respetado los criterios utilizados por cada autor, teniendo en cuenta, además, que algunas de estas conversaciones tuvieron lugar en lengua catalana y son, por tanto, traducciones.

Que este volumen sea útil para estimular un replanteamiento de la enseñanza de la gramática a la luz de las aportaciones de la investigación, es la motivación que ha impulsado a sus autores y a sus coordinadoras a escribirlo. Deseamos así contribuir a la mejora de la formación lingüística de los escolares proporcionando herramientas para reflexionar y dialogar a los docentes y a los responsables de las políticas educativas.







# I. ENSEÑAR GRAMÁTICA: EL VERBO





# 1. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática

Anna Camps Mundó

## 1.1. Introducción

La enseñanza de la gramática asienta sus raíces en la tradición grecolatina; su función principal era la interpretación de los textos. Los modelos de referencia en que se fundamenta actualmente conservan esta raíz, pero la concepción de su funcionalidad ha ido cambiando con el tiempo dependiendo de dos factores principales: la evolución de los modelos lingüísticos que se han tomado como referencia de lo que ha venido a llamarse «gramática pedagógica» (Castañeda, 2009; Cuenca, 1992; Tyler, 2012; Zayas, 2000) y los cambios en los objetivos de la enseñanza de la lengua acordes con los cambios sociales que inciden en la escuela.

Las concepciones sobre la relación entre conocimiento gramatical y uso de la lengua han oscilado entre dos polos (Fontich y Camps, 2014):

- a) considerar que el conocimiento gramatical es necesario para avanzar en el dominio de los usos formales de la lengua y que para ello es imprescindible su conocimiento sistemático;
- b) considerar que los conocimientos gramaticales explícitos son innecesarios para hablar y escribir bien.

Esta polémica ha tenido efectos positivos para la investigación porque ha llevado a profundizar en aspectos que subyacen al aprendizaje gramatical y a su enseñanza (procesos de conceptualización, relación entre conocimiento procedimental y procedimiento declarativo...). Ello permitirá superar dicha dicotomía y comprender de qué forma el cono-

cimiento del funcionamiento de la lengua se relaciona con la capacidad de usarla de forma adecuada.

Sin embargo, a menudo dicha polémica ha olvidado aspectos que, a nuestro modo de ver, son esenciales. Algunas importantes investigaciones (Andrews, 2010) han indagado sobre la incidencia del conocimiento gramatical en la escritura sin tener en cuenta de qué manera los alumnos lo habían aprendido, ni si en el proceso de aprendizaje gramatical se había considerado la relación de la sintaxis oracional con el discurso, ni la necesidad del acompañamiento de los profesores para ayudar en la reflexión sobre dicha relación ni, en muchas ocasiones, el modelo gramatical en que se había fundamentado la enseñanza.

Investigaciones de tipo cualitativo y numerosas experiencias escolares han profundizado en las posibilidades de esta interrelación y han puesto de manifiesto de qué manera la reflexión gramatical ayuda en la construcción de distintos tipos de discurso y da sentido al conocimiento gramatical. Sería prolijo enumerarlas todas. Basten algunos ejemplos: sobre las transformaciones pasivas en las noticias periodísticas (Zayas, 1986), sobre la correlación de los tiempos verbales del pasado (Rodríguez, en este volumen), sobre los cambios de significado de los verbos según en qué construcción sintáctica aparecen (Zayas, 2000\* y Fontich, 2006\*), sobre la estructura de la oración (Milian, 2006\* y Ferrer, 1998\*); sobre los mecanismos de cohesión textual (Jimeno, 2000\*), entre muchos otros.<sup>2</sup>

En el momento actual sabemos que el aprendizaje no depende solo de la formulación de los contenidos, sino que en él tienen un papel primordial los modos de enseñanza que ofrezcan espacio para la reflexión. Se requiere todavía mucha investigación y muchas experiencias reales de enseñanza para llegar a un conocimiento más amplio de cómo mejorar el aprendizaje de la gramática en relación con el dominio de la lengua. En este capítulo ofrecemos cuatro temas de reflexión que ayuden a fundamentar razonadamente nuevos modos de enfocar la enseñanza de la gramática en la escuela:

1. la actividad metalingüística como base de la enseñanza gramatical;
2. los obstáculos epistemológicos, metodológicos y psicoevolutivos en el aprendizaje de la gramática;

2. Todos los artículos marcados con un asterisco han sido compilados en Camps y Zayas (coords.), 2006.

3. la construcción de los conceptos gramaticales;
4. la interrelación (el doble camino de ida y vuelta) entre gramática y uso de la lengua.

## 1.2. La actividad metalingüística: observar la lengua y hablar sobre ella, una capacidad humana

Los niños, desde que aprenden a hablar, son capaces de jugar con la lengua y casi simultáneamente de preguntar por las palabras, repetir-las, compararlas... Los niños bilingües distinguen desde muy temprana edad los sonidos y las palabras pertenecientes a una u otra lengua de su entorno. Los juegos verbales y las canciones infantiles que comparten con los adultos fomentan la capacidad de hacer de las palabras objeto de atención. El contacto con la escritura dará forma externa a la lengua que a partir de los inicios del aprendizaje de la lectoescritura se convertirá en un objeto de observación y de análisis a lo largo de toda la escolaridad.

A la actividad que tiene la lengua y su uso como objeto de observación y de análisis se la denomina *actividad metalingüística*. Es cierto que el adjetivo «metalingüístico/a» ha tenido varias acepciones según a qué nombre acompañe. Se ha hablado de función metalingüística del lenguaje, de capacidad, de reflexión, de representación metalingüísticas, etc. Hay que tener presente también que no todos los autores denominan la actividad que no es consciente como metalingüística. Por ejemplo, Cullioli (1990) habla de «actividad epilingüística» cuando se produce sin control consciente y reserva el término «metalingüística» para la que se hace consciente. En cambio Karmiloff-Smith (1994) usa el término metalingüístico/a para referirse a cualquier representación sobre la lengua sea o no sea consciente. En la línea de esta autora adoptaremos el término *metalingüística*; así denominamos actividad metalingüística a toda actividad verbal o no verbal que tiene como objeto la lengua y su uso, pero, a diferencia de ella, no nos referiremos a las representaciones internas, mentales, sino a las manifestaciones externas de esta actividad mental en el supuesto de que existe una relación dialéctica entre lo que se manifiesta en la comunicación y el conocimiento individual que los aprendices elaboran.

En este punto es imprescindible destacar que así como la lengua se aprende en la interacción con los adultos que la hablan, también la capacidad metalingüística tiene como punto de partida los diálogos con los

otros hablantes cuando observan y hablan de la misma lengua que usan o aprenden. Y esto ocurre desde los inicios de la adquisición y del aprendizaje de cualquier lengua. En esta actividad compartida se podrá basar el aprendizaje y, por tanto, la enseñanza de conceptos gramaticales, que serán el instrumento más eficaz para hablar de la lengua en orden a mejorar los usos de la lengua propia y a conocer el funcionamiento de otras lenguas.

De lo dicho hasta ahora se desprende que la actividad metalingüística tiene diferentes niveles de manifestación; no es igual a lo largo del desarrollo del lenguaje; tampoco se manifiesta de la misma forma y al mismo nivel en el uso de la lengua, especialmente en la escrita. Puede ser indicio de actividad metalingüística cualquier cambio que el hablante o escribiente haga en el discurso sin que produzca ningún enunciado que se refiera a la lengua que está produciendo; puede que la actividad metalingüística se verbalice en palabras del lenguaje común («esto no suena bien», «esta palabra no va bien», «no se sabe de quién hablas»; «lo tenemos que decir más directamente»...) o bien, que se utilice un metalenguaje específico proveniente del modelo gramatical que se enseña en la escuela y que cualquier ciudadano escolarizado ha aprendido («este verbo tiene que estar en plural»).

El aprendizaje formal de la gramática implica que los alumnos deben elaborar conceptos abstractos sobre la lengua y su funcionamiento e integrarlos en un sistema que les dé sentido. Este aprendizaje toma como punto de partida los conceptos que a lo largo del desarrollo los niños han ido construyendo a partir de las prácticas verbales en que se ven implicados. Son conceptos que, siguiendo la terminología de Vigotsky (1985), podemos denominar espontáneos o cotidianos. La relación entre los conceptos elaborados espontáneamente y los conceptos científicos que se proponen en la escuela no es sencilla. Los modelos científicos o pedagógicos que son objeto de enseñanza no explican todo el funcionamiento de una lengua, no son suficientemente potentes para describirla de manera completa. Un modelo no es un calco de la realidad, pero es un instrumento importante para acercarse a ella. En ocasiones, los conceptos espontáneos constituyen un obstáculo para construir los conceptos científicos, que son más abstractos y a menudo van contra la evidencia intuitiva; por otro lado, los conceptos que se introducen en la escuela muchas veces no llegan a constituir un sistema significativo y pueden llegar a ser también un obstáculo para la misma comprensión de la lengua a la cual deberían describir o explicar; por ejemplo, cuando

la única definición de adjetivo que se da es que «expresa una cualidad del nombre».

La didáctica de las diversas materias escolares, especialmente la física y las matemáticas ha utilizado este marco vigotskiano para explicar las dificultades de construcción del conocimiento científico por parte de los estudiantes de todos los niveles (Bachelard, 1985). Aunque en la investigación sobre didáctica de la lengua este enfoque no ha estado presente, creemos que los trabajos que se presentan en este monográfico (juntamente con otros sobre otras categorías gramaticales llevados a cabo por investigadores del grupo GREAL) ponen en evidencia la interrelación y, en ocasiones, el conflicto entre las conceptualizaciones espontáneas y las científico-pedagógicas que se enseñan en la escuela.

### **1.3. Los obstáculos en el aprendizaje de la gramática y los caminos para superarlos**

Utilizaremos el concepto de *obstáculos* en el sentido de ámbitos problemáticos para el aprendizaje sobre los que es necesario reflexionar para avanzar en un modelo de enseñanza que permita superarlos. El concepto de obstáculo ha sido utilizado ampliamente en didáctica de las matemáticas y recientemente en didáctica de la lengua, especialmente aplicado al aprendizaje gramatical. Nos referiremos a tres ámbitos problemáticos que son causa de obstáculos en el aprendizaje de la gramática.

#### **1.3.1. Obstáculos referidos al objeto del saber y a su estructura: obstáculos epistemológicos**

En este aspecto hablamos de las dificultades que los contenidos gramaticales presentan como objeto del saber, que deberían tenerse en cuenta para planificar la enseñanza de la gramática. Distinguiremos las siguientes:

- a) La distinta orientación de los estudios sintácticos y de los estudios sobre el discurso y, por lo tanto, la dificultad para una gramática pedagógica de referirse a un marco teórico coherente y, como consecuencia, la dificultad de los escolares para delimitar conceptos gramaticales definidos desde puntos de vista diferentes según el marco de referencia.

- b) La complejidad de las formas lingüísticas que en general son plurifuncionales. Barth (1987) habla de la dificultad de la «estructura del saber». Pongamos el ejemplo del pronombre personal:

Planos	Funciones	Relación con otras categorías
<b>Plano enunciativo</b>	Función deíctica en relación con las personas del discurso	Demostrativos, adverbios de lugar y de tiempo
<b>Plano textual</b>	Función de cohesión: función anafórica o catafórica	Otros pronombres, artículos, substitutos léxicos
<b>Plano sintáctico</b>	función de sustitución en el marco intrafrásico	Sintagmas nominales, frases, adverbios, adjetivos...

**Cuadro 1. Plurifuncionalidad de los pronombres personales**

- c) El obstáculo que representan los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de la escolarización para el aprendizaje progresivo de los aspectos complejos del concepto; por ejemplo, la definición de verbo como acción, o del adjetivo como cualidad atribuida a un nombre, o el concepto de persona gramatical.

Por último cabe considerar que las clasificaciones no son taxonómicas. Las definiciones se refieren en general a conceptos prototípicos, es decir, a aquellos que tienen todas las características propias de él. Por poner un ejemplo gramatical: el adjetivo se asocia a la cualificación (*grande, pequeño, bonito, feo...*), pero los adjetivos especificativos no tienen esta característica (*el año pasado*). Así pues, los intentos de definir de forma unívoca las clases de palabras topan con esta realidad: las fronteras entre categorías no son cerradas, sino difusas. Si no basamos la enseñanza de la gramática en la reflexión, será muy difícil que los alumnos puedan utilizar las definiciones cerradas para comprender cómo funcionan las formas de la lengua en el discurso.

### **1.3.2. Obstáculos referidos a los procesos de enseñanza: obstáculos metodológicos**

Como hemos dicho, la renovación actual de los procedimientos de enseñanza de la lengua se ha orientado a los usos. En cambio, si se observa lo que ocurre en la enseñanza de la sintaxis, por ejemplo, se constata que los procedimientos transmisivos siguen completamente vigentes. La dicotomía que, como hemos señalado, se ha dado en el campo de los estudios lingüísticos tiene su reflejo en las metodologías de ense-



ñanza, o sea, en los procedimientos transmisivos en la enseñanza de la morfología y de la sintaxis de la frase y en los intentos de metodologías centradas en la actividad del alumnos, en la enseñanza de los textos y discursos.

Algunas investigaciones sobre los conceptos gramaticales de los estudiantes muestran que en la mayoría de los casos las metodologías transmisivas no llevan a la construcción de conceptos gramaticales coherentes. De los diferentes trabajos sobre el tema (Kilcher-Hagedorn *et. al.*, 1987; Fischer, 1996; Camps *et al.*, 2001, entre muchos otros) se desprenden algunas conclusiones relevantes:

- La atomización de los saberes gramaticales relacionados con los micron contextos en que han aparecido: ejercicios de completar huecos, de sustitución, etc.
- La rutinización de procedimientos: preguntas, sustitución, etc. sin relación con las formas adecuadas de la misma lengua que los alumnos hablan.
- La separación entre el conocimiento declarativo (definiciones, explicaciones) y el procedimental (subrayar, completar, identificar, etc.). Esta es una constatación recurrente que desmiente la transferencia automática del saber declarativo al procedimental.
- La fuerza del ejemplo paradigmático inicial, que en general responde al prototipo de la categoría, y que de manera resistente sirve a los alumnos como referente para la identificación (ej.: el sujeto se sitúa en la primera posición de la frase).

Parece que los procedimientos transmisivos de enseñanza de los conceptos gramaticales no facilitan su comprensión. Este tipo de procedimientos no permiten avanzar hacia una mayor complejidad. La facilitación inicial se convierte en una barrera para avanzar.

Nuestra hipótesis con respecto a la metodología de enseñanza gramatical es que una enseñanza basada en un proceso de aprendizaje conceptual que permita a los alumnos avanzar en la complejidad a partir de actividades de experimentación y razonamiento, les llevaría a un conocimiento más elaborado de los conceptos gramaticales.

### ***1.3.3. Obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes***

La enseñanza de la gramática pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua hacia

la consideración de esta como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales y que los hagan disponibles para su uso consciente. Recordemos las palabras de Vigotsky:

El uso consciente de los conceptos se puede lograr mediante su sistematización, basada en relaciones de generalidad entre conceptos. Al mismo tiempo, el uso consciente de los conceptos implica que estos puedan controlarse voluntariamente. (Vigotsky, 1995: 171)

Para avanzar en la superación de los obstáculos referidos a las dificultades de conceptualización y sistematización de los estudiantes habrá que tener en cuenta dos tipos de factores. En primer lugar, unos contenidos gramaticales, sistematizados y sistematizables, que adquieran significatividad interna, que deberán integrarse en un sistema conceptual coherente y además presentarse como objeto de aprendizaje consciente. En segundo lugar, cabe considerar que la conceptualización requiere un proceso de abstracción que los alumnos no pueden hacer solos. El camino desde la observación de la lengua a la generalización y sistematización exige el acompañamiento de los docentes.

## **1.4. La construcción de los conceptos gramaticales**

El proceso de construcción de los conceptos gramaticales a lo largo de la escolaridad es un camino complejo, propio de cualquier aprendizaje conceptual en cualquiera de las ciencias objeto de enseñanza escolar, teniendo en cuenta que los conceptos científicos son entidades abstractas que permiten entender mejor la realidad. Destacaremos tres ideas clave para una conceptualización gramatical que sea instrumento de reflexión sobre la lengua.

### ***1.4.1. Una gramática formal, semántica y pragmática***

Las formas del lenguaje no existen si no es en el discurso. Aunque por exigencias científicas en ocasiones podamos aislarlas para operar directamente con ellas en el marco de un sistema teórico que elaboramos con el fin de profundizar en su conocimiento, no tienen existencia independiente. Podemos extraer las formas del flujo del discurso para conocerlas mejor, pero la finalidad es devolverlas al discurso enriquecidas por este

conocimiento para que nos permitan profundizar en su comprensión y en un uso enriquecido del lenguaje (Ricoeur, 1986; Hudson, 2015).

El primer contacto que como hablantes de la lengua tenemos con las formas gramaticales es a través del habla real con los demás. Aprendemos a usarlas, y usándolas podemos reflexionar sobre lo que aportan al significado de lo que decimos. El punto de partida, pues, de la reflexión gramatical será la observación de las formas en uso y de lo que aportan al significado y a la comunicación. Ello no significa que en la enseñanza se deba partir siempre de textos completos; significa solamente que la referencia será en primer lugar el significado y la función que las formas adquieren en el discurso. Pongamos un ejemplo extraído de Durán (en este mismo libro). Cuando se les pregunta a los alumnos qué diferencia hay entre las frases *Busco a un alumno que sepa italiano* / *Busco a un alumno que sabe italiano*, antes de saber explicar la diferencia entre indicativo y subjuntivo son capaces de explicar que en el primer caso «no sabemos si hay algún alumno que sepa italiano» y en el segundo caso «ya sabemos que este alumno existe y lo buscamos». En la observación de esta diferencia se podrá fundamentar la reflexión sobre el indicativo y subjuntivo como modos verbales. Tema que por lo general se limita al estudio del paradigma sin que los estudiantes de Primaria, y en ocasiones los de Secundaria, sean capaces de entender para qué sirve la abundancia de «tiempos verbales» (Torrallba, 2014). Se podrían dar otros ejemplos, como observar las diferencia entre: *Compra pan* / *Compra el pan* / *Compra un pan*. En este libro, otros capítulos ofrecen ejemplos de la complejidad de las formas verbales en relación con el significado y el discurso.

Para tratar estos aspectos no basta con una gramática estrictamente formal como la que se ha impuesto en la enseñanza. Será necesario que la gramática pueda mostrar estas diferencias a los aprendices. De esta manera, se posibilita que a partir de la reflexión se pueda avanzar en el conocimiento de las formas y que este conocimiento revierta en una mejora del uso. Ahora bien, para llegar al conocimiento gramatical sistemático no basta con este primer nivel de observación. Será necesario acompañar a los alumnos en un proceso de abstracción que difícilmente pueden hacer solos.

# Índice

Autoría .....	5
Introducción .....	9
<b>I. ENSEÑAR GRAMÁTICA: EL VERBO .....</b>	<b>17</b>
<b>1. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática .....</b>	<b>19</b>
1.1. Introducción .....	19
1.2. La actividad metalingüística: observar la lengua y hablar sobre ella, una capacidad humana .....	21
1.3. Los obstáculos en el aprendizaje de la gramática y los caminos para superarlos .....	23
1.3.1. Obstáculos referidos al objeto del saber y a su estructura: obstáculos epistemológicos .....	23
1.3.2. Obstáculos referidos a los procesos de enseñanza: obstáculos metodológicos .....	24
1.3.3. Obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes .....	25
1.4. La construcción de los conceptos gramaticales .....	26
1.4.1. Una gramática formal, semántica y pragmática .....	26
1.4.2. El proceso de abstracción .....	28
1.4.3. Hablar para aprender gramática .....	28
1.4.4. Establecer un vínculo entre la sistematización de los conceptos gramaticales y el uso de la lengua .....	29
1.5. Consideraciones finales .....	31

<b>2. La lingüística del verbo: el objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática...</b>	<b>32</b>
2.1. Introducción .....	32
2.2. Algunas características de la flexión verbal .....	33
2.3. La persona y el número .....	36
2.4. El tiempo, el aspecto y el modo .....	37
2.5. El tiempo, el aspecto y el modo como propiedades oracionales .....	39
2.6. El tiempo gramatical .....	40
2.7. El aspecto gramatical .....	43
2.7.1. El aspecto imperfectivo .....	44
2.7.2. El aspecto perfectivo .....	45
2.8. El modo .....	47
<b>3. El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical ..</b>	<b>51</b>
3.1. Introducción .....	51
3.2. El verbo como clase de palabra .....	52
3.3. El verbo como elemento organizador de la oración .....	54
3.4. El verbo y la cohesión textual .....	58
3.5. El verbo en el discurso .....	62
3.6. Conclusiones .....	64
<b>II. ¿QUÉ NOS ENSEÑAN LAS INVESTIGACIONES? .....</b>	<b>65</b>
<b>4. La construcción del conocimiento sobre los valores del presente en estudiantes de Primaria .....</b>	<b>67</b>
4.1. Objetivos de la investigación .....	67
4.2. Metodología de la investigación .....	69
4.3. Resultados: ¿Qué estrategia usan los alumnos? .....	70
4.4. La interacción como herramienta para promover la reflexión metalingüística .....	73
4.5. Conclusiones: ¿Cómo reflexionan los alumnos? .....	75
4.6. Algunas implicaciones didácticas .....	76
Anexo. Textos y frase del dispositivo didáctico .....	79
<b>5. Los conceptos de los estudiantes de Secundaria sobre el subjuntivo .....</b>	<b>80</b>
5.1. Introducción .....	80
5.2. ¿Qué hicimos para indagarlo? .....	82

5.3. ¿Cómo caracterizan el subjuntivo los estudiantes de Secundaria? .....	83
5.4. ¿Qué papel desempeña la intervención didáctica en la emergencia de la actividad metalingüística? .....	87
5.5. ¿Qué puede aportar esta investigación a la enseñanza del verbo? .....	89
<b>6. ¿Para qué sirven los tiempos verbales del pasado?</b>	
<b>El conocimiento gramatical y el dominio expresivo en alumnos de Secundaria</b> .....	92
6.1. Introducción .....	92
6.2. Las formas verbales del pasado, un sistema complejo .....	93
6.3. ¿Cómo realizamos la investigación?.....	94
6.3.1. El diseño de la intervención en el aula: una secuencia didáctica de gramática .....	95
6.3.2. La implementación en el aula.....	99
6.4. Las diferencias entre las formas verbales del pasado: los logros y las dificultades de los estudiantes .....	100
6.5. La incidencia del conocimiento gramatical en la escritura .....	102
6.6. ¿Qué puede aportar esta investigación a la enseñanza de los tiempos verbales y, en general, a la enseñanza de la gramática? .....	105
<b>7. Aproximación léxica a la oración: clasificar verbos para trabajar la complementación verbal</b> .....	108
7.1. Introducción.....	108
7.2. Una secuencia didáctica sobre el verbo y los complementos verbales.....	109
7.3. Diálogos de los alumnos .....	111
7.4. Conclusiones .....	116
<b>III. ¿QUÉ NOS ENSEÑA LA EXPERIENCIA DEL AULA? ..</b>	119
<b>8. «Mi gato se ha morido». Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas</b> .....	121
8.1. El punto de partida.....	121
8.2. El desarrollo de la morfología verbal en las primeras edades .....	122

8.3. El interés por las respuestas de los estudiantes .....	123
8.4. La categorización de los datos y la distribución de las respuestas .....	124
8.5. Análisis de los resultados .....	127
8.6. Para finalizar, algunas consideraciones .....	129
<b>9. La reflexión, una forma de introducir la gramática en Primaria .....</b>	<b>133</b>
9.1. Introducción .....	133
9.2. Consideraciones previas .....	134
9.3. La secuencia didáctica .....	135
9.4. Desarrollo de las actividades .....	136
9.5. La función del maestro .....	143
9.6. Conclusión .....	144
<b>10. Microrrelatos sobre piratas y tiempos verbales .....</b>	<b>145</b>
10.1. Alumnado, motivación y papel del maestro .....	145
10.2. Objetivos de la secuencia didáctica .....	147
10.3. Desarrollo de la secuencia didáctica .....	148
10.4. Aprendizaje de los contenidos sobre el verbo .....	151
10.5. Evolución de los conocimientos de los alumnos a lo largo de la SD .....	153
10.6. Valoración final .....	156
<b>11. Los verbos de la narración en la primera y las segundas lenguas .....</b>	<b>158</b>
11.1. Introducción .....	158
11.2. Objetivos de la secuencia didáctica .....	160
11.3. Organización y estructura de la SD .....	161
11.4. Dos apuntes para un análisis de la productividad de las actividades de la SD .....	163
11.4.1. La terminología: necesidad y problema .....	164
11.4.2. Las presuposiciones de los escolares .....	166
11.5. Valoración de la implementación de la SD .....	168
Anexo 1 .....	170
Anexo 2 .....	170
Anexo 3 .....	170
<b>12. <i>Gerineldo pensó que la infanta se burlaba</i>: la reflexión sobre el uso de los tiempos verbales en el cambio de discurso directo a indirecto .....</b>	<b>171</b>

12.1. Justificación.....	171
12.2. Objetivos de la propuesta.....	172
12.3. Desarrollo de la SD.....	174
12.3.1. Trabajo con noticias.....	175
12.3.2. Trabajo con romances.....	176
12.3.3. Redacción de la noticia.....	179
12.3.4. Reflexión teórica.....	180
12.3.5. Publicación.....	180
12.3.6. Informe de trabajo.....	181
12.4. Reflexión final.....	183
<b>IV. RECAPITULAMOS PENSANDO EN LA PRÁCTICA ..</b>	<b>185</b>
<b>13. Características de un modelo de enseñanza de la gramática .....</b>	<b>187</b>
13.1. Introducción.....	187
13.2. El modelo de secuencias didácticas para enseñar y aprender gramática (SDG).....	190
13.3. Variaciones en el modelo de SDG: distintos focos que se pueden priorizar.....	194
13.3.1. SDG para comunicarse.....	195
13.3.2. SDG para conocer el sistema de la lengua.....	196
13.3.3. SD para conocer los usos lingüísticos.....	197
13.4. Para terminar.....	198
<b>14. Bibliografía comentada.....</b>	<b>199</b>
Introducción.....	199
Intervenciones de aula alrededor del verbo.....	200
Obras de referencia sobre la enseñanza de la gramática.....	202
En inglés.....	205
En francés.....	206
En catalán.....	207
Referentes de los estudios de lingüística.....	208
Propuestas e ideas para compartir en línea.....	210
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>213</b>



