

# Representaciones gramaticales y actividad metalingüística de los alumnos de secundaria: la categoría verbo

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

**Carme Durán**

*Quizá exagero, pero mi impresión es que la gramática se explica mal en el Bachillerato. Los alumnos de gramática aprenden a etiquetar, no a analizar, a captar la relación que existe entre la forma y el sentido.*

*“Entrevista a Ignacio Bosque: El monje de las palabras” en *El País*, 2 de mayo de 2007.*

## 1. Introducción

Las investigaciones sobre representaciones gramaticales (Fisher 1996, \*Camps y otros 2001, \*Notario 2001, Durán 2009) muestran que la falta de reflexión con que muchos alumnos aprenden gramática los lleva a una mezcla de saberes intuitivos y saberes escolares que no les ayuda a sistematizar los aprendizajes sobre la lengua. Aunque el nuevo marco curricular prescribe una aproximación a la gramática que parta de la reflexión, la realidad es que todavía se enseña a partir de una metodología transmisiva a menudo ligada a una

concepción de la sintaxis “categorial, dependencial, jerárquica y recursiva” (Charolles y Combettes 2004) que se ha traducido muchas veces en un análisis sintáctico basado en las etiquetas de las que habla Bosque.

Estos estudios constatan la necesidad de un nuevo enfoque que elabore propuestas alternativas para la enseñanza de la gramática en la escuela, que ayuden a salvar los obstáculos con los que se encuentran los alumnos a la hora de conceptualizar los contenidos gramaticales (Fi-

sher 2004, Camps 2007). Se trata de abrir nuevos caminos que establezcan una relación entre el uso y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas (\*Camps y otros 2005, Camps y Zayas 2006, Fontich 2006, Milian y Camps 2006) con el objetivo de conciliar el desarrollo de las capacidades verbales y la adquisición de unos conocimientos sobre la lengua. El énfasis se pone, por lo tanto, en la gramática explícita, fruto no de la transmisión de conocimientos sino de la reflexión. Son propuestas basadas en el pa-

pel activo del alumno y en un cambio de rol del profesorado, que pasa a tener un papel de apoyo y guía de este proceso.

Es en este marco donde situamos la presente investigación sobre el concepto de verbo de los alumnos de Secundaria, con el fin de indagar en la forma en que construyen su conocimiento sobre el sistema lingüístico, como un primer paso para, por un lado, entender cómo se produce el proceso de interiorización de los conocimientos gramaticales, y por otro, poder diseñar dispositivos didácticos más eficaces, a través de una metodología de enseñanza gramatical basada en el diálogo, que permita la reflexión sobre la lengua. Concretamente nos proponemos los objetivos siguientes: a) observar cómo los alumnos construyen la representación de la categoría verbo; b) analizar la representación que tienen sobre esta categoría para detectar las dificultades con las que se encuentran a la hora de categorizarla, y c) comprobar cómo hacen operativa la definición en tareas de identificación.

## 2. Marco de la investigación

Los referentes de esta investigación se pueden agrupar en tres grupos: a) los estudios sobre las nociones gramaticales que los alumnos construyen a partir de fuentes diversas; b) los obstáculos epistemológicos de la propia disciplina, es decir, la complejidad del verbo y las dificultades que los alumnos encuentran a la hora de conceptualizarlo; y c) las aportaciones que se centran en la actividad metalingüística y la interiorización de los saberes gramaticales.

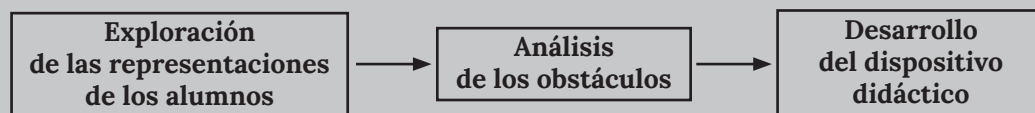
### 2.1. Las representaciones gramaticales de los alumnos

Los estudios sobre representaciones en relación con un objeto de saber tienen como base las teorías constructivistas y socioconstructivistas según las cuales los alumnos construyen activamente el conocimiento a partir de la experiencia previa y de la interacción con los demás (Coll y otros 1993). La construcción se hace a través de lo que se ha dado en llamar “representaciones”, es decir, el conjunto relativamente organizado

de conocimientos y concepciones que tienen los alumnos sobre cualquier tema y que pueden servir tanto para integrar la nueva información como para interferir hasta el punto de convertirse en un obstáculo para la apropiación de los nuevos saberes (Fisher 1996 y 2004, \*Notario 2001). Estas representaciones no son estáticas, sino que se modifican, se revisan y se vuelven más complejas. Cualquier nuevo aprendizaje deberá construirse desde los esquemas existentes, lo que conlleva la caracterización de los conocimientos previos como punto de partida para nuevos aprendizajes.

En estos estudios, se constata la diferencia entre los saberes enseñados y el saber del que los alumnos se apropian, y el progreso del conocimiento se entiende más bien como un proceso de construcción / deconstrucción en el que las concepciones y los conocimientos anteriores juegan un papel fundamental. El estudio de las representaciones conduce de este modo a la voluntad de salvar los obstáculos y definir las condiciones didácticas como muestra la Figura 1 (Fisher 2004).

**Figura 1. Representaciones de la acción pedagógica (adaptado de Fisher 2004)**



Las investigaciones precedentes sobre los conceptos gramaticales de los escolares (Brossard y Lambelin 1985, sobre los conceptos de sujeto, verbo y complementos; Kilcher y otros 1987, sobre los conceptos de nombre, adjetivo y complemento directo; Fisher 1996, sobre la categoría adjetivo; \*Camps 2000 y \*Camps y otros 2001, sobre la categoría pronombre personal; \*Notario 2001, sobre la noción de sujeto; Durán 2010 y Fittipaldi 2007, sobre la categoría adverbio, entre otros) insisten en la necesidad de tener esos conceptos en cuenta en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo para transformarlos con los medios apropiados. Se trata de comprender cómo los alumnos aprenden las nociones gramaticales y, si es posible, ver cómo evolucionan estos saberes. Algunas ideas que se desprenden de estas investigaciones son las siguientes: se detecta una falta de coherencia y de sistematización en los saberes gramaticales que han elaborado los alumnos; sus saberes aparecen como un conglomerado de conocimientos procedentes de diversas fuentes, en una mezcla de aspectos tanto formales como funcionales o semánticos, a menudo

desconectados entre sí; el uso de varios criterios (formal, funcional y semántico) de forma combinada ayuda a construir la comprensión global de la noción; los conceptos pueden quedar *fossilizados* y se convierten en un obstáculo para los nuevos aprendizajes; el peso del ejemplo paradigmático se convierte para el alumno en el punto de referencia; se constata una separación entre saberes declarativos y saberes procedimentales; la entrevista se muestra como instrumento para hacer emerger los saberes de los alumnos, pero también como herramienta de aprendizaje; y el diálogo reflexivo se muestra fundamental como herramienta de aprendizaje y de regulación del pensamiento.

## 2.2. Las dificultades epistemológicas de la categoría verbo

Para entender los obstáculos con los que se encuentran los alumnos en la construcción de la noción gramatical, hay que tener en cuenta la complejidad intrínseca de los saberes gramaticales (Fisher 1996 y 2004, Camps 2007), carentes en la escuela de unos referentes teóricos claros. Ejemplo de esa complejidad es la dificultad de definir y delimitar las categorías: mezcla de criterios en las definiciones, indistinción entre lengua y realidad extralingüística, confusión entre categoría y función, dificultad de saber si un determinado comportamiento gramatical corresponde a una categoría u otra, etc. La escuela no solo no ha resuelto estos problemas, sino que, además, provoca una profunda paradoja: por un lado, intenta hacer sencilla la complejidad, con la necesidad de simplificar contenidos gramaticales muy complejos para que los alumnos puedan apropiarse de ellos, y al mismo tiempo genera con esta misma simplificación dificultades y obstáculos para entender la complejidad.

El verbo es una de las nociones que presenta mayor dificultad epistemológica. Considerado como una de las categorías básicas por las diferentes gramáticas, cada una lo define desde enfoques diferentes. No intentaremos hacer un tratamiento exhaustivo del tema, porque no es el objetivo de nuestra investigación, pero conocer la complejidad de la categoría permite entender de dónde provienen las dificultades con las que

se encuentran los alumnos a la hora de conceptualizarla. Con este fin, haremos un repaso muy sintético de los aspectos que se destacan tradicionalmente para definir el verbo:

- a) Desde un punto de vista funcional o sintáctico, es el núcleo del sintagma verbal y núcleo, por lo tanto, del predicado. Se trata de una función privativa del verbo, aunque algunas gramáticas hablan de elementos nominales que pueden funcionar como núcleos del predicado. Según la naturaleza del lexema verbal, los verbos pueden ir solos o pueden ser necesarios otros constituyentes que otorguen una complementación semántica.
- b) Desde un punto de vista morfológico o formal, es aquel lexema capaz de combinarse con morfemas de número, aspecto, modo, tiempo y persona. Además de persona y número, los verbos pueden concordar en género (en el caso del participio) con algunos de sus argumentos. Es decir, que es una categoría variable en cuanto a la concordancia (persona y número) y en cuanto a la temporalidad (tiempo, aspecto y modo). Muchos lingüistas coinciden en que son precisamente los rasgos morfológicos los que lo definen mejor y que la concordancia verbal es la única realmente distintiva y general para toda la categoría.
- c) Desde un punto de vista semántico o del significado, el verbo se suele considerar una clase de significado pleno (aunque esta característica no define todos los tipos de verbos); presenta

unas características semánticas relacionadas con los valores [+/- predicativo] y [+/- transitivo]. Los verbos transitivos determinan su significado por la capacidad de prescindir o no del complemento directo. Ahora bien, la transitividad puede ser entendida como una función semántica, ya que delimita el contenido del verbo, pero también sintáctica, porque se relaciona con el hecho de que el verbo vaya acompañado de un argumento. Por eso algunos autores (p.ej., Hernanz y Brucart 1987, citado en Cuenca 1996) defienden que la transitividad no es una característica del verbo, sino de la estructura del sintagma verbal.

La separación de criterios para definir el verbo, a pesar de ser necesaria para abordar una explicación gramatical en el aula, muestra uno de los obstáculos con los que se encuentran los alumnos: la dificultad de separar los tres planos, que se interrelacionan y aparecen como un todo. Esta combinación de criterios es la que ayuda al experto a entender correctamente la complejidad de la categoría, pero obviamente dificulta la conceptualización por parte de los aprendices, que deben crear estrategias para saber utilizarlas en cada situación.

### 2.3. La actividad metalingüística y la apropiación de los conocimientos gramaticales

Partimos de la hipótesis de que la enseñanza y aprendizaje de la gramática debe sustentarse en un conocimiento que promueva la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua de manera que permita “establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sobre usos” (Milian y Camps 2006, p.27). En esta línea, algunos investigadores centran la atención en la actividad metalingüística de los alumnos y su papel en la apropiación de los aprendizajes gramaticales. Con el término de *actividad metalingüística* se hace referencia al conocimiento sobre la lengua y la manifestación, consciente o inconsciente, de ese conocimiento (\*Camps 2000, \*Camps y otros 2005, Milian y Camps 2006).

Destacamos las investigaciones iniciadas por el grupo GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) a partir de la constatación según la cual los alumnos, cuando escriben en colaboración, llevan a cabo una intensa actividad que los lleva a reflexionar sobre el sistema lingüístico (\*Camps y Milian 2000, \*Camps y otros 1997). Esta actividad puede aparecer de manera implícita (p.ej., en forma de regulación de un texto oral o escrito) o de manera explícita a través de la ayuda del lenguaje común o del metalenguaje (\*Camps 2000). El estudio de

las características de esta actividad ha permitido establecer diferentes categorías: no consciente, consciente, verbalizada con un lenguaje común o a través de un metalenguaje específico. Es decir, que se puede observar la existencia de diferentes niveles de conciencia y de explicitación de la actividad metalingüística.

Esta emerge a través de la interacción entre iguales y con el experto, y es en el diálogo con los otros cuando el individuo pone en marcha mecanismos autorreguladores a través de tareas de alta dificultad cognitiva, como la planificación o la resolución de problemas (Vigotski 1987). Es decir, que el dominio del sistema lingüístico permite regular los intercambios sociales, pero también controlar la propia conducta, de modo que se llegue a una apropiación de los contenidos y, por lo tanto, a un aprendizaje (Lantolf 2000). Esta apropiación o interiorización del objeto de saber se hace a través de lo que se llama *lingua privata* (*private speech*), que tiene una función psicológica y estratégica: representa una exteriorización de las órdenes internas como manera de tener el control de las funciones cognitivas para llevar a cabo la tarea, una función similar a la de la lengua social en la regulación externa. La verbalización permite observar las acciones que van de lo intramental a lo intermental; es decir, permite hacer visible la lengua interior (Wertsch 1985a, citado en Lantolf y Appel 1994); permite, en definitiva, tener evidencias observables de la actividad metalingüística del hablante.

### 3. La investigación

El presente trabajo es un estudio exploratorio, por lo que la metodología utilizada ha sido diversa. Partiendo del modelo de \*Camps y otros (2001), seguimos esta estructura:

a) Una prueba con dos ejercicios: uno de identificación del verbo y reconocimiento del tiempo verbal y otro de definición de la categoría con la que se pretende hacer emerger algún tipo de conocimiento declarativo; ambas actividades se diseñaron de acuerdo con los dos objetivos principales de la investigación: saber hasta qué

punto los alumnos son capaces de definir / caracterizar el concepto de verbo y comprobar de qué manera lo hacen operativo.

b) Entrevistas semiestructuradas a once alumnos, elaboradas a partir de un pequeño guion previo con el fin de observar cómo reflexionan y cómo intentan explicar lo que saben, qué tipo de metalenguaje utilizan, cuáles son las dificultades que explicitan o qué hay de gramática intuitiva y de gramática consciente en sus observaciones (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Guion de contenidos de la entrevista**

<b>Identificación del verbo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo correctamente identificado</li> <li>• Verbos o partes del verbo que no han sido identificados</li> <li>• Palabra identificada como verbo erróneamente</li> </ul>
<b>Reconocimiento del tiempo verbal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las formas no personales / formas personales</li> <li>• Distinción simple / compuesta</li> <li>• Valores de los diferentes tipos de pasado</li> </ul>
<b>Definición del verbo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica acción</li> <li>• Expresa tiempo</li> <li>• La concordancia verbal</li> </ul>

El estudio se llevó a cabo en un instituto de la comarca del Garraf (Barcelona) durante el primer trimestre de curso. La prueba se pasó a tres grupos heterogéneos de 4º de Secundaria (N1 = 19, N2 = 19 y N3 = 18) en la asignatura de Lengua y literatura castellana, para que los datos nos permitieran indagar en las representaciones que los alumnos habían construido a lo largo de toda la escolarización y ver el resultado al finalizar la etapa de educación obligatoria. Se pasó en el aula ordinaria, a la hora de clase, y estuvieron presentes en todo momento la investigadora y el profesor. Las entrevistas se realizaron individualmente fuera del aula ordinaria y se registraron en una grabadora de audio unos días después.

Los procedimientos e instrumentos de análisis han sido diversos, teniendo en cuenta lo que se pretendía de cada una de las actividades y del tipo de datos que aportan unas y otras. Tanto las de respuesta más cerrada (identificación del verbo y reconocimiento del tiempo al que pertenecen) como las de respuesta abierta (definición de verbo) han sido tratadas informáticamente. En este último caso, los datos han sido sometidos a un proceso de categorización para su análisis posterior. Los datos cuantitativos extraídos a través de estos métodos informáticos nos han permitido vislumbrar algunos de los aspectos clave en la representación que se han hecho los alumnos de la categoría, aunque era necesario contrastar estos datos con otros instrumentos de análisis.

En el caso de las entrevistas, también hemos seguido un doble proceso de transcripción y pos-

terior categorización de las respuestas de los entrevistados. La gran heterogeneidad de criterios que utilizan los alumnos y los diferentes grados de adecuación al lenguaje metalingüístico, tanto en las respuestas escritas como en las orales, hace que la categorización sea compleja y dificulte el análisis del discurso metalingüístico de los alumnos, en el que se dan diferentes niveles de abstracción y de reflexión.

## 4. Análisis de los datos y comentario de los resultados

### 4.1. Identificación del verbo y reconocimiento del tiempo verbal

Del análisis de los datos se desprende que los alumnos mayoritariamente reconocen esta categoría gramatical (Cuadro 2). Las formas que presentan menos aciertos son las no personales, especialmente el gerundio y el participio, formas que, por otro lado, presentan una gran dificultad epistemológica. De hecho, para muchos lingüistas el límite entre una categoría y la otra (p.ej., verbo-adverbio, verbo-adjetivo) no está claro y algunos ni siquiera consideran el participio como verbal forma (en lo que respecta a la dificultad de categorizar instancias léxicas, ver Bosque 1989 y Cuenca y Hilferty 1999).

**Cuadro 2. Reconocimiento de las formas verbales**

Forma verbal	Lo reconocen
Infinitivo	81%
Gerundio	68%
Participio	16%
Presente	71%
Pretérito imperfecto	74%
Pret. indefinido (o perf. simple)	79%
Pret. perfecto (compuesto)	83%
Pret. pluscuamperfecto	82%
Imperativo	74%
MEDIA	74%

Confunden pocas palabras con un verbo (solo el 6,9%), lo que nos permite intuir algunas de las estrategias que utilizan para identificar la categoría: la definición nocional de verbo como palabra que indica acción (p.ej., un 10,6% de los alumnos subraya como verbo el sintagma *hacer la compra*, o un 21% identifica como verbo el sustantivo *amenaza*), la atención a la forma (las terminaciones en *-er* relacionadas con el infinitivo, como *mercader*) o la poca importancia que otorgan al contexto, con la confusión de palabras homónimas de otras categorías. Por el término “contexto” me refiero al llamado co-texto, es decir, el conjunto de elementos lingüísticos alrededor del verbo, que sirve a los estudiantes como base para la actividad (González-Nieto 2001).

Identifican con mucha seguridad los verbos en sus formas simples, pero empiezan los problemas cuando abordan las formas compuestas, ya que el 24% de los alumnos no reconoce el auxiliar o el participio. En el caso de formas complejas, como las perífrasis verbales o los verbos pronominales, lo que prevalece es la estructura, no la relación sintáctica entre los elementos. Por ejemplo, en el caso de la estructura “pronombre + verbo” no hacen ninguna distinción a la hora de identificar el pronombre como parte del verbo (los porcentajes son similares tanto si se trata de un verbo pronominal como si no).

Han construido, por lo tanto, una representación del verbo que les permite la identificación con éxito; en cambio, muestran grandes dificultades a la hora de concretar el tiempo al que per-

tenecen las formas verbales. Esta dificultad se expresa de diversas maneras: por un lado, algunos alumnos no indican a qué tiempo pertenece el verbo, aunque lo identifican correctamente (Cuadro 3); por otro, la mayoría de quienes intentan alguna respuesta solo hacen una clasificación temporal básica entre pasado, presente y futuro. Son pocos los alumnos que llegan a una mayor precisión.

**Cuadro 3. Identificación de verbos compuestos**

	Forma verbal	Auxiliar + Participio	Solo auxiliar	Solo participio	Auxiliar y participio como dos formas verbales independientes
Pretérito perfecto compuesto	he visto	23 (61%)	2 (5%)	8 (21%)	-
	ha hecho	23 (61%)	-	11 (29%)	1 (3%)
	has hecho	23 (61%)	-	7 (18%)	3 (8%)
	ha sido	23 (61%)	2 (5%)	2 (5%)	-
	ha sorprendido	17 (45%)	2 (5%)	6 (16%)	-
Pretérito pluscuamperfecto	había sucedido	11 (28%)	1 (3%)	14 (37%)	3 (8%)

Además, cuando se enfrentan con estructuras verbales como (a) “verbo conjugado + infinitivo” y (b) “pronombre + verbo conjugado”, los alumnos no parecen distinguir si se trata de una perífrasis, en el caso de (a), o del llamado verbo pronominal, en el caso de (b). Más bien, lo que parece prevalecer es la estructura como un todo, no la relación

sintáctica entre los elementos. Como se indica en el Cuadro 5, parecen confundir la perífrasis verbales (p.ej., “debo llevarme”) y frases verbales formadas por una forma conjugada y un infinitivo con la función sintáctica del complemento directo (p.ej., “quiero estar”, “quieres huir”).

#### Cuadro 4. Identificación de verbos conjugados e infinitivos

Forma verbal	Ninguna	VC e infin. como formas separadas	VC e infin. como un solo verbo	VC solo	Infin. solo
Debo llevar(me)	6 (16%)	10 (26%)	8 (21%)	3 (8%)	11 (29%)
Quiero estar(1)	3 (8%)	8 (21%)	10 (26%)	7 (18%)	10 (26%)
Quiero estar (2)*	4 (11%)	10 (26%)	12 (32%)	4 (11%)	8 (21%)
Quieres huir	3 (8%)	8 (21%)	8 (21%)	8 (21%)	11 (29%)

VC: verbo conjugado; Infin.: infinitivo; \*había dos de esas formas en el texto (ver Anexo).

En el caso de la estructura con un pronombre, no hay distinción cuando se trata de identificar el pronombre como parte del verbo, como en el caso de los llamados verbos pronominales, que tienen un significado especial con respecto a su contraparte no pronominal (p.ej., “dirigirse” y “dirigir”). Como se ve en los Cuadros 5 y 6, los porcentajes son similares, ya sea un verbo pronominal o no.

#### Cuadro 5. Identificación de verbos pronominales

Tipo de verbo	Infinitivo	Forma conjugada en el texto	Verbo y pronombre	Solo verbo
Verbo pronominal	Dirigirse	Se dirigió	12 (32%)	26 (68%)
	Compadecerse	Se compadeció	6 (21%)	17 (45%)
	Sorprenderse	Me ha sorprendido	1 (3%)	27 (71%)
Mediana			19%	61%

## Cuadro 6. Identificación de verbos no-pronominales

Tipo de verbo	Infinitivo	Forma conjugada en el texto	Verbo y pronombre	Solo verbo	
Verbo no-pronominal	Decir	Le dijo	3 (8%)	20 (53%)	
			4 (11%)	22 (58%)	
	Hacer	Le hizo	4 (11%)	25 (66%)	
			Me ha hecho	-	35 (92%)
			Le has hecho	2 (5%)	32 (84%)
	Dejar	Le dejó	2 (5%)	30 (79%)	
Sucedir	Le había sucedido	2 (5%)	29 (76%)		
Mediana			6%	51%	

Esta falta de distinción entre los verbos pronominales y no pronominales parece ser más aguda en el caso de formas complejas, con una tendencia ligeramente más fuerte hacia una consideración de los verbos solos con respecto a las formas simples. Esto podría deberse a la mayor distancia entre participio y pronombre, lo que podría hacer que sea más natural no considerar a este último como parte del verbo. Nuevamente, lo que parece prevalecer, como en el caso de la perífrasis, es la estructura formal y no la relación entre los elementos.

Si bien los alumnos han construido una representación del verbo que les ayuda a identificar los verbos, muestran una gran dificultad para especificar el tiempo de las formas verbales. Esta dificultad se expresa de varias maneras: por un lado,

algunos alumnos simplemente no indican a qué tiempo pertenece el verbo a pesar de que lo identifican correctamente (Cuadro 7). Además, la mayoría de los que intentan una respuesta solo hacen una clasificación temporal del pasado, presente y futuro, y pocos llegan a una mayor precisión.

## Cuadro 7. Identificación y reconocimiento del tiempo verbal

No identifican el verbo	26%
Identifican el verbo	74%
• Subrayado	45%
• Subrayado + Explicado	29%

No saben situar las formas no-personales del verbo dentro del paradigma verbal: solo uno de cada diez alumnos reconoce e identifica correctamente el infinitivo; uno de cada seis, el gerundio; y ninguno de ellos, el participio. No sabemos si esto es debido a un problema terminológico (no saben el nombre de la forma verbal) o bien sencillamente muestran un intento de colocarlos en un paradigma temporal (relacionando implícitamente verbo con valor de tiempo). Quizás esto explicaría por qué, por ejemplo, un 13% de los alumnos considera que el gerundio es presente, en una aproximación intuitiva a la idea de simultaneidad con el verbo principal.

De las formas personales, el tiempo que identifica un porcentaje más alto de alumnos es el presente (17% de los alumnos), mientras que las que presentan mayor dificultad son el pretérito perfecto simple (solo el 1% de los alumnos) y el pretérito perfecto compuesto (el 3%). Las respuestas van desde aquellas que solo indican que se trata de un pasado, pasando por las que se fijan en la forma simple / compuesta, hasta las que aventuran ya un nombre concreto de la forma verbal. Esto nos permite inferir que los alumnos presentan dificultades para saber de qué tiempo se trata porque no entienden los matices que aportan los diferentes tiempos y porque el propio término no ayuda a resolverlos.

Otra dificultad viene dada por la confusión entre el tiempo cronológico y el tiempo gramatical, ya que la cuestión de la temporalidad tiene que ver con el acto de la enunciación y con la distri-

bución temporal que se hace. Por ejemplo, los usos y valores del perfecto son numerosos como consecuencia de la complejidad de sus propiedades aspectuales. Este hecho se puede ver en la dificultad que les supone el pretérito perfecto compuesto, un tiempo verbal muy complejo porque su valor de significación tiene estrechas relaciones tanto con el presente como con el pretérito. De ahí la confusión de algunos alumnos, que parece que apliquen un criterio de significación para decir que es un presente (una de cada cuatro respuestas).

#### 4.2. Definición de la categoría

La segunda parte de la actividad tenía como objetivo hacer emerger el conocimiento declarativo. El análisis de las respuestas muestra que los alumnos saben muchas cosas sobre esta categoría: hacen referencia a muchos aspectos formales, sintácticos y semánticos. Ahora bien, se trata de definiciones hechas por acumulación, sin ningún tipo de orden aparente, a menudo basadas en oposiciones de binomios como regular / irregular, personal / no personal, etc., como podemos ver en el Cuadro 8.

**Cuadro 8. Definición de verbo por parte de Pedro (subrayados y numeración añadidos)**

Definición	Rasgos
<p>El verbo es una palabra que expresa una <b>acción</b> (1). El verbo tiene <b>género y número</b> (2). Los verbos se clasifican en muchos grupos según su estructura. Hay verbos <b>regulares e irregulares</b> (3), también <b>copulativos</b> (4) (ser, estar, parecer) y <b>predicativos</b> (5). El verbo hace de <b>predicado</b> en una oración y de <b>núcleo</b> (6) en el sintagma verbal. El verbo puede ir <b>acompañado de adverbios</b> (7), que le dan una característica, y una <b>persona</b> (8) (yo, tú, él, etc.). El verbo puede ser <b>gerundio, participio, infinitivo</b> (9). Y tiene tres <b>conjugaciones</b> (10) 1ª (acabados en -ar), 2ª (acabados en -er) y 3ª (acabados en -ir).</p>	<p>(1) Significado (2) Concordancia (3) Morfología (4) Tipo de verbo (5) Tipo de verbo (6) Sintaxis (7) Complemento (8) Persona gramatical (9) Forma verbal no-personal (10) Conjugación</p>

La gran complejidad del concepto hace que los alumnos no tengan claras las fronteras entre unos planos y otros. La respuesta de los alumnos es una especie de cajón de sastre donde cabe todo lo que les suena, en una mezcla de criterios que intentan atender tanto a la forma como a la función y el significado. Como ya hemos visto esta dificultad ya viene dada por la propia forma del verbo: los morfemas aportan mucha información, pero de una manera indisoluble, difícil de delimitar. En general prevalece el criterio semántico

por encima de los demás, ya que es el que utilizan más alumnos (y siempre iniciando la definición, lo que indica la relevancia que tiene para ellos), pero también es cierto que le dedican pocos argumentos: básicamente asocian el verbo con un significado de acción. En cambio, es el criterio formal el que aporta más argumentos como refleja el Cuadro 9; es decir, que los alumnos muestran un conocimiento amplio de las características morfológicas del verbo.

## Cuadro 9. Criterios adoptados por los alumnos

	Criterio semántico		Criterio sintáctico		Criterio morfológico	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Argumentos</b>	32	32%	12	12%	56	56%
<b>Número de alumnos</b>	29	76%	8	21%	21	55%

Sorprende, en cambio, que, aunque muchas veces el estudio de las categorías se plantea en las aulas como un primer paso en el análisis sintáctico, el criterio funcional es el menos utilizado, tanto por número de alumnos (solo uno de cada cinco alumnos) como por número de argumentos (un 12% del total).

Las definiciones dejan entrever un vocabulario muy escolar que parece más fruto de la memorización que de la apropiación de los conocimientos (p.ej., expresan acción, estado o proceso, acepta morfemas de tiempo, etc.). Por otra parte, muestran una gran dificultad a la hora de encontrar las palabras adecuadas para hablar de la lengua. Pensamos que el poco dominio de la terminología específica les hace más difícil elevar el grado de abstracción; es decir, que el hecho de no poseer un uso adecuado del lenguaje específico les impide apropiarse correctamente del conocimiento metalingüístico. Sin embargo, hay que decir que las respuestas muestran diferencias entre los alumnos en la utilización de la terminología es-

pecífica, desde aquellas que intentan un lenguaje metalingüístico más ajustado a la explicación gramatical y un elevado grado de abstracción (6. “nos explica la acción que realiza el sujeto; 36. “se caracteriza por ser una acción que realiza alguien, a veces el sujeto, otras el complemento directo”), hasta las que no hacen distinción entre lengua y realidad y utilizan un lenguaje común (9. “el verbo es lo que está haciendo una persona o animal”; 10. “el verbo es un gesto o movimiento de una determinada cosa”).

De entre las estrategias que utilizan para identificar la categoría, la más utilizada es conjugarlo, poniendo siempre por delante el pronombre personal en función de sujeto. Parece que los alumnos detectan una relación de pleonasma que les ayuda a entender el valor morfológico y semántico de los morfemas de persona y número. En su representación de la categoría, la concordancia verbal en particular y los rasgos morfológicos en general son lo que mejor definen. Otras estrategias, como en el caso de la distinción entre ver-

bos copulativos y verbos predicativos, nos hace plantear que pueden ser, a la vez, ayudas para sistematizar el concepto u obstáculos que dificultan la reflexión. Así, saberse los verbos copulativos de manera memorística y automatizada (*ser, estar y parecer*; siempre citados en el mismo orden por los alumnos en sus definiciones, como quien se sabe la lista de las preposiciones), puede ser muy útil en un primer estadio de reconocimiento de las categorías, pero, si no se da un paso en el que se tengan en cuenta el uso y el sentido del contexto, esta misma estrategia puede convertirse en un obstáculo para la reflexión, ya que impide considerar otros verbos como posibles copulativos (lo que algunos lingüistas llaman semicopulativos, p.ej., *resultar*) o bien no darse cuenta de que hay contextos de uso en el que los mismos verbos citados funcionan como predicativos (p.ej., “El discurso será en el Salón de Actos” en el sentido de “tendrá lugar”).

### 4.3. Relaciones entre los saberes declarativos y los saberes procedimentales

En el contraste entre lo que dicen sobre el verbo y lo que hacen para identificarlo, lo primero que constatamos es que los alumnos responden a las dos actividades de manera diferente. En la primera, vemos que ponen en juego estrategias para identificar la categoría que les son muy útiles, porque cometen pocos errores. No ocurre lo

mismo con el reconocimiento del tiempo verbal, porque no parecen tener suficientes herramientas para llegar a una solución exitosa: les fallan los términos y no entienden los valores que aporta cada tiempo verbal a partir del nombre. En la segunda actividad, en la que aparecen los saberes declarativos sobre el verbo, lo que hacen es verter todo lo que les suena, de una manera inconexa y desorganizada, como si verbalizaran un conocimiento escolar memorizado a lo largo de los años. Ahora bien, a pesar de este “desorden” y la confusión entre algunos conceptos, lo que vemos es que les “suenan” muchos aspectos sobre el verbo: han construido un andamio con muchos pisos para hacerse la representación de la categoría. El problema es que el andamio no parece sustentarse sobre cimientos sólidos.

Detectamos, por lo tanto, una clara separación entre los saberes declarativos (básicamente memorísticos e inconexos; saberes que han sido construidos a partir de la acumulación, pero no de la reflexión) y unos saberes procedimentales, que a veces parecen aplicados mecánicamente, pero que responden al uso de unas estrategias que les son muy útiles para identificar la categoría, estrategias que, creemos, han surgido de la representación que han ido construyendo a lo largo de los años de escolarización y que cada vez se ha hecho más compleja .

#### 4.4. Las entrevistas

Las características del género entrevista posibilitan la creación de un espacio de reflexión en el que los alumnos pueden tomar su tiempo para explicitar lo que saben y mostrar algunos momentos de la actividad metalingüística que se lleva a cabo ante las preguntas de la entrevistadora que guía la reflexión. La entrevista se convierte en un instrumento metodológico muy útil para intentar captar este proceso de categorización, a menudo invisible para el docente por la propia dinámica de las clases y, al mismo tiempo, en un instrumento de aprendizaje.

El análisis de la conversación entre los alumnos y la investigadora nos permite afirmar que es en la interacción cuando los alumnos se ponen en situación de observar la lengua como objeto de estudio. Las preguntas suponen un reto cogniti-

vo que hace emerger la actividad metalingüística de los alumnos, momento en el que podemos observar las diferentes estrategias que utilizan para categorizar el verbo. Pero también muestran las confusiones, las dudas, los momentos de fricción entre lo aprendido de una manera memorística y la reflexión a partir de ejemplos concretos.

Nos centraremos en uno de los aspectos tratados en las entrevistas: la noción de verbo como palabra que indica acción, definición que parece que ha quedado fosilizada en el saber declarativo de los escolares. Esta secuencia (Cuadro 10) permite ver, por un lado, el peso de las definiciones escolares automatizadas en la argumentación de la alumna, y por otro lado, las estrategias de reconocimiento (y por lo tanto los saberes procedimentales) no directamente relacionadas con los saberes declarativos.

## Cuadro 10. Definición de verbo como término que expresa acción

1. Entrevistadora: dices que nos explica... que **el verbo nos explica la acción que realiza el sujeto**, ¿lo podrías explicar un poquito más?
2. María: pues **significa que es lo que está haciendo el sujeto en aquel momento** que... que o sea... pues si está parado es que está parado, si camina pues que camina, todo lo que está haciendo el sujeto
3. Entrevistadora: mhm y... en el caso... en el caso de este verbo que me has subrayado,
4. érase, ¿qué tipo de acción está realizando?
5. María: mm... ¿ser, existir supongo? porque... a ver, se supone que todo el mundo existe
6. ¿no? pero... a lo mejor para remarcarlo más pues se pone el verbo dentro
7. Entrevistadora: por lo tanto, el verbo... en este caso el verbo es una acción, indica una acción
8. María: sí
9. Entrevistadora: ¿y: en el caso de *esta noche quiero?* ¿*quiero estar?* ¿este verbo qué verbo sería, el verbo **quiero?**
10. María: querer
11. Entrevistadora: querer, ¿querer es una acción?
12. María: sí
13. Entrevistadora: ¿indica que haces **algo?**
14. María: **indica que quieres algo, a lo mejor a veces es una acción involuntaria, pero es una acción**
15. Entrevistadora: mhm... ¿y... sorprenderse? ¿en el caso de *me ha sorprendido verlo aquí?*
16. María: sí, bueno **es una... reacción, pero sí, es una acción que hace**
17. Entrevistadora: mhm... ¿y **amenaza?** ¿es una acción?
18. María: supongo, a ver, mm... sí pero... es como... **una ayuda al verbo** o sea en este caso ha hecho un gesto de amenaza, un gesto de amenaza es para describir qué es lo que ha hecho,
19. ¿no?, supongo
20. Entrevistadora: y entonces ¿la amenaza **es una acción** en este caso?
21. María: sí
22. Entrevistadora: ¿y por lo tanto **sería un verbo** o no?
23. María: **no, porque acompaña al verbo ha hecho**
24. Entrevistadora: porque para que sea un verbo... ¿**cómo los distingues?** ¿para saber por ejemplo que amenaza no es un verbo y en cambio ha sorprendido sí?
25. María: **pues: los pongo en... en el... en el... en infinitivo, si puedo pasarlos al infinitivo** y depende de donde estén del contexto

La entrevistadora lee a la alumna la definición que ha escrito sobre el verbo como agente de la acción (1. “el verbo nos explica la acción que realiza el sujeto”) y le pide que lo justifique. Se trata, por lo tanto, de una definición hecha desde un enfoque semántico, pero muy restrictiva, porque deja fuera los verbos que no son de acción. La alumna da una explicación casi tautológica en que, además, incorpora la idea de temporalidad (2. “pues significa que es lo que está haciendo el sujeto en este momento”). La entrevistadora la pone en situación de contrastar la definición con verbos que no son de acción (p.ej., érase, *quiero*, *ha sorprendido*) y la alumna se agarra a la definición como una fórmula. Es decir, no entra a cuestionársela, sino que lo que hace es intentar forzar una explicación que entre en la definición (12. “indica que quieres algo, a lo mejor a veces es una acción involuntaria, pero es una acción”; 14. “sí bueno es una reacción, pero sí, es una acción que hace”).

Sin embargo, vemos claramente que no es el significado de acción lo que le ayuda a reconocer el verbo, ya que, por un lado, identifica verbos que no son de acción, y, por otro, no considera *amenaza* como verbo a pesar de la pequeña “trampa” que le pone la entrevistadora. Cuando le pregunta directamente cómo reconoce el verbo, la alumna muestra la estrategia que utiliza para saber si una palabra es o no es un verbo: buscar el infinitivo.

Las entrevistas aportan datos muy significativos que ayudan a profundizar en la represen-

tación que han construido de la categoría, por otra parte, muy compleja y llena de matices. Por ejemplo, han desarrollado algunas estrategias generales para reconocer el verbo (p.ej., buscar el infinitivo, conjugar la palabra, que indique acción, que aporte la idea de temporalidad, que tenga una forma determinada, etc.) que les permite identificar la categoría y que contrastan en cada ocasión con otros saberes “intuitivos”. Ahora bien, no siempre es exitosa porque no la tienen sistematizada, como si los aspectos enunciados en los saberes declarativos no se hubieran construido sobre una base sólida, lo que no les permite crear la noción global.

## 5. Conclusiones

Del análisis de resultados de las diversas actividades y especialmente de las entrevistas, se desprenden algunas conclusiones. Los alumnos distinguen con facilidad la categoría verbo, pero también se evidencia que no la han interiorizado y no entienden muchos de los aspectos que utilizan para definirlo. Usan definiciones nocionales incompletas, confunden conceptos y, sobre todo, detectamos que son saberes desconectados unos de otros, como si formaran parte de compartimentos estancos. La representación de la categoría que han creado se sustenta en una mezcla de saberes intuitivos y saberes escolares que a veces entran en contradicción, pero que forman las ideas previas de estos alumnos sobre el verbo, ideas fuertemente consolidadas y que cuesta desautomatizar (p.ej., la definición de verbo como palabra que expresa acción; la asociación automática y simplista de las formas compuestas con dos verbos juntos, etc.).

Hay una separación entre unos saberes declarativos (memorísticos, poco sistematizados) y los procedimientos que utilizan para identificar la categoría y que activan de manera aleatoria. Como en el caso de otras investigaciones (\*Nota-

rio 2001), constatamos la fuerza de los ejemplos, a menudo prototípicos y simplificadores, a la hora de conceptualizar la categoría. Hacer sencilla la complejidad, sin embargo, no permite a los alumnos entenderla mejor. De especial dificultad es el reconocimiento del tiempo verbal. Los alumnos tienen la representación que la distribución de los diferentes tiempos verbales es aleatoria, que solo se sabe si se estudia de memoria, y que tienen nombres muy difíciles y extraños. En cambio, tienen la idea preconcebida de que es fácil distinguir entre presente, pasado y futuro, por esta representación del tiempo gramatical que se hacen a partir de un eje temporal cronológico que solo parece tener tres puntos de intersección: el ahora, el antes y el después.

Es una idea muy rígida de las formas verbales que, en su simplificación, les dificulta la posibilidad de sistematizar el paradigma verbal. Ahora bien, cuando se les pone en situación de observar y reflexionar sobre este aspecto, vemos cómo detectan muchos matices. En el momento en que la investigadora los coloca en situación de ordenar unas oraciones, es decir, manipular, experimentar con el lenguaje, los alumnos empiezan a ver

otras posibilidades; comienzan a valorar, en definitiva, la relación entre el sentido y la forma.

También es en el momento en que se les activa el razonamiento metalingüístico cuando se hacen más evidentes las dificultades para hablar de la lengua, ya que les faltan las herramientas fundamentales: les fallan las palabras para hablar del objeto de saber. La falta de una terminología específica es un síntoma de la falta de sistematización de sus conocimientos sobre la lengua, pero a la vez es la causa de ello: no pueden hacer una abstracción de lo que no saben cómo llamar. Por ello, a menudo intentan acercarse a ello desde un lenguaje común.

Las entrevistas ponen de relieve el pobre papel que la reflexión tiene en la gramática que han aprendido. No están acostumbrados a argumentar, ni tampoco a que se les pregunte. En cambio, los alumnos se muestran muy activos ante las preguntas (incluso podríamos decir que muy “motivados” por el reto que les suponen). La actividad metalingüística que llevan a cabo en los momentos de interacción con la investigadora genera unas observaciones sobre la lengua que van más allá de las definiciones escolares.

Desde el punto de vista de la enseñanza, estas constataciones tienen unas implicaciones evidentes: una metodología de aula que parta de la representación que han construido los alumnos, que la haga emerger a través de la interacción, y que no rehuya la complejidad del objeto de estudio. Por lo tanto, debemos diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan a los

estudiantes verbalizar las representaciones que han construido sobre las categorías, como primer paso para poder acompañarles en la necesaria evolución de los conceptos construidos y que les permita organizar de una manera sistemática su conocimiento sobre la lengua. Las investigaciones sobre representaciones de los alumnos pueden ser un aporte para comprender cómo aprenden los alumnos y dónde encuentran los obstáculos, y, por lo tanto, pueden dar pistas de cómo afrontarlos en una situación de enseñanza y aprendizaje; es decir, cómo orientar la acción didáctica. En este proceso es necesario expresar las ideas (oralmente y por escrito) y argumentarlas. Debemos, por tanto, hablar de gramática en el aula para construir un conocimiento sistemático sobre la lengua que se base en unos cimientos sólidos.

## ANEXO

### ***Dayoub, el criado del rico mercader***

[Atxaga, B. (1989) *Obabakoak*. Barcelona: Ediciones B]

Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vio allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto. Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader corriendo. ‘Amo’, le dijo, ‘déjame el caballo más veloz de la casa. Esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad. Esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán’. ‘Pero ¿por qué quieres huir?’. ‘Porque he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho un gesto de amenaza’. El mercader se compadeció de él y le dejó el caballo, y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán. Por la tarde, el propio mercader fue al mercado y, como le había sucedido antes al criado, también él vio a la Muerte. ‘Muerte’, le dijo, ‘¿por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado?’. ‘¿Un gesto de amenaza?’, contestó la Muerte, ‘no, no ha sido un gesto de amenaza, sino de asombro. Me ha sorprendido verlo aquí, tan lejos de Ispahán, porque esta noche debo llevarme en Ispahán a tu criado’.