

# La construcción del conocimiento gramatical por parte de los alumnos de educación primaria y secundaria: algunos enfoques para el aprendizaje del verbo

Casas-Deseures, M., Durán, C. y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramaticals en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra: Revista internacional de filologia* 63, 111-38.

**Mariona Casas-Deseures | Carme Durán | Xavier Fontich**

## 1. Introducción

En las líneas que siguen presentamos tres investigaciones centradas en la construcción del conocimiento gramatical en alumnos de primaria y de secundaria en Cataluña que reflexionan sobre tres nociones vinculadas con el verbo desde tres niveles diferentes de articulación del lenguaje: el tiempo del presente (Casas 2012), el modo verbal (Durán 2013) y la complementación verbal (Fontich 2010). Las tres investigaciones parten de la asunción según la cual generar y explorar la actividad metalingüística de los alumnos nos puede dar pistas para acompañarlos mejor en el

proceso de construcción de los saberes gramaticales. Esta asunción está en la base del modelo para enseñar gramática desarrollado a lo largo de los últimos años por diversas investigaciones que defienden que el conocimiento gramatical no es un requisito para implicar a los alumnos en tareas de observación y manipulación lingüística, sino que la misma actividad metalingüística generada por los alumnos en el desarrollo de estas tareas constituye la fuente de este conocimiento gramatical (Camps 2014, Camps y Zayas 2006, Milian 2014, Ribas y otros 2014). En este sentido,

las tres investigaciones presentan la interacción verbal (en parejas o en pequeños grupos) como vía para registrar, promover y enriquecer la construcción del conocimiento gramatical por parte de los aprendices (Vigotski 1987, Mercer 2013), camino poco explorado en las prácticas habituales de aula, tanto en la educación primaria como secundaria.

Aunque los currículos de educación primaria y secundaria<sup>1</sup> de Cataluña incluyen el verbo como objeto de enseñanza, esta noción tiene una presencia poco relevante, centrada sobre todo en contenidos morfológicos, de modo que la transposición didáctica del verbo en las aulas prácticamente no atiende la relación entre las formas

<sup>1</sup> Cataluña es una de las Comunidades Autónomas de España con competencias en educación.

y sus usos. Con todo, se trata de una categoría importante, tanto en cuanto al conocimiento de la noción y de su relación con otras categorías, como por el rol fundamental que ejerce en la construcción del texto. Justamente, desde el punto de vista lingüístico, el verbo es una categoría que presenta una notable complejidad, tanto desde una perspectiva morfosintáctica como semántico-pragmática (Badia 1994, Solà 2002). A pesar de que las gramáticas descriptivas representan esta categoría desde la triple dimensión morfológica, sintáctica y semántica, la construcción del conocimiento sobre el verbo (desde una perspectiva didáctica) se suele reducir al ámbito formal, en un intento de simplificar su noción (Petit 2005). En este marco, las tres investigaciones exploran y proponen nuevos caminos para consolidar la enseñanza-aprendizaje del verbo tanto desde el punto de vista metodológico como de los contenidos lingüísticos que se vinculan a esa categoría.

Varios estudios sobre los conceptos gramaticales de los estudiantes de primaria y secundaria en enseñanza de la L1 muestran la dificultad para construir un saber gramatical coherente y destacan la necesidad de profundizar en los obstáculos con los que los aprendices se encuentran (Fisher 1996 y 2004, Camps 2000, Myhill 2000, Guasch 2013). Esos trabajos coinciden en mostrar que los conocimientos gramaticales de los alumnos son un conglomerado de elementos diversos y poco generalizables y en que los criterios usados para identificar un elemento no se mantienen en

el contexto de otra tarea. Myhill (2000) destaca, además, que algunas concepciones erróneas sobre los conceptos gramaticales tienen su origen en definiciones simplificadas de los libros de texto, la presentación atomizada de los contenidos y las actividades de aplicación mecánica de reglas, y sugiere que esto se debe, en parte, a las lagunas de las gramáticas analíticas (descriptivas o normativas). Por otra parte, Fisher (2004) habla de obstáculos metodológicos y de dificultades conceptuales procedentes de la utilización del lenguaje empleado por los alumnos para describir el mismo lenguaje.

Coincidiendo con estas observaciones, Camps (2000 y 2014) subraya la necesidad de explorar los problemas relacionados con la estructura del conocimiento gramatical y señala tres niveles de obstáculos: (1) la separación que la escuela hace entre frase y discurso, que Charolles y Combettes (2004) atribuyen a la separación entre retórica y gramática en la tradición de estudios lingüísticos y que, según Camps, dificultaría la elaboración de un marco teórico coherente para la gramática pedagógica; (2) la dificultad que representa, tanto para los alumnos como para los profesores, la multifuncionalidad de las formas gramaticales (p.ej., el pronombre y las funciones diversas que realiza en los planos del discurso, del texto y de la oración); y (3) el conocimiento gramatical espontáneo que, sin un acompañamiento adecuado, puede ser un obstáculo para progresar en la construcción elaborada de los conceptos gramaticales (Brucart 2000), un fenómeno obser-

vado en relación con el adjetivo (como cualidad del sustantivo, Fisher 1996) o el sujeto (como primer elemento de la oración, Gonzalvo y Campos 2003). En este sentido, Milian y Camps (2006) analizan una conversación sobre el tiempo verbal entre una docente y sus alumnos en un contexto natural y destacan las dificultades para superar niveles bajos de abstracción, así como la necesidad de acompañar a los estudiantes en los procesos de conceptualización (Barth 2001).

Investigaciones recientes en nuestro contexto sobre la enseñanza del verbo corroboran la complejidad de esta categoría gramatical como objeto didáctico (Fontich 2006, \*Durán 2009, Rodríguez Gonzalo 2011, Torralba 2012). El trabajo de \*Durán (2009), por ejemplo, muestra que la noción de verbo que los estudiantes tienen al terminar la Secundaria Obligatoria está construida a partir de criterios diversos de procedencia muy heterogénea, que se han ido superponiendo sin sistematización. Precisamente, en esta línea, algunos autores han reclamado que el verbo se aborde desde una perspectiva pluridimensional, integrando las dimensiones morfológica, semántica, sintáctica y pragmática (Gourdet 2010, Gomila y Ulma 2014, Roubaud y Sautot 2014, Camps y Ribas 2017).

A partir de estos estudios previos, en este artículo se presentan tres investigaciones centradas en la enseñanza-aprendizaje del verbo en la educación obligatoria desde tres vertientes diferentes: el tiempo, el modo y la complementación verbales. En los tres casos el objetivo es explorar

la actividad metalingüística de los alumnos a partir de la interacción, en pareja o en grupo, con el objetivo de poner de relieve qué procesos cogni-

tivos siguen los participantes en relación con la construcción del conocimiento sobre esta noción gramatical.

## 2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, las tres investigaciones tienen como denominador común, desde un enfoque interpretativo cualitativo y observacional, el diseño de unos dispositivos de intervención que, aunque presentan procedimientos de análisis diferentes, se basan en la interacción como motor de reflexión metalingüística y de reelaboración de los conocimientos previos (Ribas y otros 2014). Las tres, además, parten del uso lingüístico de los estudiantes (\*Camps y otros 2005), suscribiendo uno de los pilares de la lingüística cognitiva, según el cual la observación y el análisis del sistema de la lengua no parten de un modelo ideal, sino de situaciones reales (Cuenca y Hilferty 1999). También se caracterizan porque activan los conocimientos previos de

los aprendices (Chartrand 2003) y plantean una problematización de la lengua, es decir, parten de la premisa según la cual problematizar es una herramienta que permite elaborar saber (Giordan 1996, Bosque 1980 y 1994, Barth 2001, Nadeau y Fisher 2006).

En este sentido, los tres dispositivos didácticos, de acuerdo con las particularidades de la interacción para hablar sobre gramática (Milian 2005) colocan a los estudiantes “ante situaciones, observaciones, problemas interesantes que los interroguen y que movilicen sus ganas de descubrir el funcionamiento de los elementos objeto de análisis” (p.25). El Cuadro 1 detalla las principales características de las tres investigaciones que se presentan:

## Cuadro 1. Características de los tres estudios

Estudio	Tipo de intervención	Atención	Nivel Edad	Dinámica	Datos
Casas (2012)	Seminatural	Tiempo presente	Primaria 11-12 años	Pares	Orales
Durán (2013)	Seminatural	Modo verbal	Secundaria 12 a 16 años	Pequeño grupo	Escritos
Fontich (2010)	Intervención en el aula	Complementación verbal	Secundaria 15-16 años	Pequeño grupo	Orales

En cuanto al tipo de intervención que constituye la fuente de los datos de la investigación, llamamos seminaturales a las intervenciones de Casas y Durán porque, si bien se sitúan en el contexto escolar, en ambos casos están conducidas por las investigadoras (fuera y dentro de la clase de lengua respectivamente); llamamos natural a la intervención de Fontich porque es una intervención de aula propiamente organizada como una secuencia didáctica de gramática según el modelo expuesto en Camps y otros (2005) y Milian (2014).

La transcripción de los datos orales se registrará por los criterios establecidos en Guasch y Ribas

(2013), basados en la transliteración ortográfica y la referencia a rasgos básicos de la interacción (por ejemplo, la longitud de algunas pausas), poniendo el foco de interés en el contenido y sin entrar a detallar aspectos de carácter prosódico o gestual. El análisis y categorización, tanto de los datos orales como de los escritos, se inspira en la llamada “grounded theory” (Strauss y Corbin 2002) y se basa en la elaboración de redes sistémicas (Bliss y otros 1983), que permiten sistematizar las respuestas a partir los parámetros de la tarea propuesta. Estas respuestas se interpretan a la luz de los planteamientos teóricos que guían cada investigación.

### 3. El reconocimiento del valor retrospectivo del tiempo presente por parte los alumnos de Educación Primaria

La primera investigación es un estudio de caso que explora cómo construyen el conocimiento sobre los valores del presente 86 alumnos de 6º curso de Primaria (11-12 años, catalán L1 o L2) de tres escuelas de Educación Primaria de Cataluña. La investigación se basa en una entrevista en lengua catalana, en parejas y conducida por la investigadora, en la que el objeto de análisis es propiamente la interacción verbal generada en las 43 conversaciones grabadas. En este artículo se presentan los resultados a partir de la conversación sobre la frase siguiente: “En 1969 el hombre llega a la Luna”, en la que el tiempo verbal del presente expresa el valor retrospectivo. En esta frase se pone de manifiesto la no coincidencia entre el tiempo del enunciado (tiempo del evento) y el tiempo de la enunciación (tiempo del habla) (Reichenbach 1947). El tiempo del enunciado se expresa a través de un modificador temporal (“en 1969”), mientras que el tiempo de la enunciación se expresa mediante el tiempo verbal del presente (“llega”).

Desde el punto de vista lingüístico, se asume que el tiempo se relaciona con la forma en que se percibe la relación entre el tiempo de los eventos codificados lingüísticamente y el tiempo de la producción lingüística. Esta investigación, pues, parte de la complejidad del verbo como categoría que estructura la expresión del tiempo a través del sistema de tiempos verbales. Este sistema permite situar los acontecimientos tomando como referencia el momento de la enunciación, pero las relaciones y los significados temporales que el verbo puede llegar a expresar son múltiples. De hecho, todas las gramáticas describen tanto el valor prototípico como los valores periféricos de los tiempos verbales. En el caso del presente, la *Gramàtica del Català Contemporani* (Pérez Saldaña 2002) señala que el presente como tiempo básico indica “simultaneidad respecto al momento del acto de habla o respecto a un período de tiempo que incluye el acto de habla” (p. 2618). En cuanto a los usos derivados, añade que justamente porque es el tiempo menos marcado del sistema

verbal, el presente puede funcionar con “un carácter extensivo y alcanzar el valor de los tiempos marcados” (p. 2619), como el retrospectivo, pero también el prospectivo, el habitual o el atemporal.

En cuanto al sistema de tiempos verbales en la Educación Primaria, la escuela se ha centrado sobre todo en contenidos morfológicos y en la distinción temporal básica (pasado/presente/futuro), y ha explorado poco la relación entre las formas verbales y sus usos. En el caso del presente, no se construye conocimiento sobre los usos que se asocian a este tiempo verbal, sino que se induce a los alumnos a identificar unívocamente el tiempo verbal del presente con el valor de simultaneidad con el acto de habla (valor nuclear o prototípico), en contraste con el pasado y el futuro, lo que les impide reconocer otros usos que también expresa el presente (valores periféricos), como el valor retrospectivo.

Las 43 conversaciones generadas fueron grabadas en audio, transcritas, segmentadas en episodios y categorizadas de acuerdo con las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué conocimiento tienen los alumnos sobre el valor retrospectivo del tiempo presente? 2) ¿En qué tipo de estrategias se basan para descubrir este valor? ¿Cómo se construyen los conocimientos acerca de este valor? y 4) ¿Qué relación se puede establecer entre el uso y el conocimiento explícito acerca de este valor?

### 3.1. Estrategias para construir conocimiento sobre el valor retrospectivo

Para dar cuenta de los conocimientos que las parejas manifiestan y de su capacidad de reflexión metalingüística, se parte de los trabajos psicolingüísticos de Klein (2009) y Tartas (2009). Klein sostiene que las lenguas han desarrollado al menos seis dispositivos para anclar el tiempo: tres tienen que ver con la categoría gramatical del verbo (el tiempo verbal, el aspecto morfológico y el aspecto léxico) y los otros tres son los modificadores temporales, las partículas temporales y los principios del discurso. Por otra parte, Tartas considera que los niños construyen las nociones temporales a través de parámetros experienciales, intuitivos y de conocimiento del mundo, de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

En esta investigación emergen tres de los recursos destacados por Klein y Tartas: el tiempo del verbo, los modificadores temporales y la experiencia o conocimiento del mundo. Estos tres dispositivos sirven para categorizar las estrategias que los alumnos usan para anclar temporalmente la frase (Cuadro 2):

#### Cuadro 2. Estrategias de los alumnos

Tipo de estrategia	Interpretación del verbo valor temporal
Morfológica	A partir de la morfología verbal
Semántica	A partir de la información semántica del modificador temporal
Pragmática	Basándose en la propia experiencia o conocimiento del mundo

A continuación, se muestra un ejemplo de uso de cada estrategia. En cuanto a la primera, la mayoría de las parejas recurren a la estrategia morfológica para anclar temporalmente la frase, es

decir, resuelven que la frase se ancla al momento de la enunciación fijándose en la presencia del verbo en presente:

#### Fragmento 1. Estrategia morfológica (pareja 35)

1. Joan: (llegint en veu alta) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'	1. Joan: (leyendo en voz alta) 'En 1969 el hombre llega a la Luna'
2. Investigadora: quan passa?, quan passa això que diu la frase?	2. Investigadora: ¿cuándo pasa?, ¿cuándo sucede esto que dice la frase?
3. Maria: ara, present, perquè si no diria <i>va arribar</i> <3> o si no, <i>arribarà</i>	3. Maria: ahora, presente, porque si no diría <i>llegó</i> <3> o si no, <i>llegará</i>

En el Fragmento 1 podemos ver la identificación del tiempo presente con el valor de simultaneidad, en contraste con el pasado y el futuro, es decir, recurriendo a una estrategia de distinción

temporal semántica básica. La estrategia semántica es el segundo de los recursos al cual recurren en pareja (Fragmento 2). En este caso, la atención se centra en el modificador temporal:

## Fragmento 2. Estrategia semántica (pareja 36)

1. Pere: (llegint en veu alta) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'	1. Pere: (leyendo en voz alta) 'En 1969 el hombre llega a la Luna'
2. Investigadora: quan passa això?	2. Investigadora: ¿cuándo ocurre esto?
3. Montse i Pere: el 1969	3. Montse y Pere: en 1969
4. Investigadora: i això quan és?	4. Investigadora: ¿y eso cuándo es?
5. Montse: mm... abans <3> bueno...	5. Montse: mm... antes <3> bueno...
6. Pere: al passat	6. Pere: en el pasado
7. Montse: sí... passat	7. Montse: sí... pasado
8. Investigadora: d'acord, hi ha verb en aquesta frase?	8. Investigadora: de acuerdo, ¿hay verbo en esta frase?
9. Montse: arriba	9. Montse: llega
10. Investigadora: d'acord, i arriba què és?	10. Investigadora: de acuerdo... ¿y llega qué es?
11. Pere: un verb	11. Pere: un verbo
12. Investigadora: d'acord és un verb, però quan passa aquest verb?	12. Investigadora: de acuerdo es un verbo, pero ¿cuándo pasa este verbo?
13. Montse: <4> abans	13. Montse: <4> antes
14. Pere:<3> el 1969	14. Pere: <3> en 1969

En el Fragmento 2, la pareja se centra en el modificador temporal “en 1969”, de modo que ubica la declaración en el pasado, es decir, combina el evento en el pasado y en un verbo necesariamente en tiempo pasado. En este ejemplo, se da prio-

ridad a la información semántica por encima de la morfológica. Por último, la tercera estrategia (conocimiento del mundo y experiencial) se ilustra en el siguiente ejemplo (Fragmento 3):

### Fragmento 3. Estrategia de conocimiento del mundo y experiencial (pareja 21)

1. Anna: (llegint en veu alta) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'	1. Anna: (leyendo en voz alta) 'En 1969 el hombre llega a la Luna'
2. Investigadora: molt bé, quan passa, això?	2. Investigadora: muy bien, ¿cuándo ocurre esto?
3. Anna: a... anys enrere... perquè...	3. Anna: A... años atrás... porque...
4. Investigadora: quan passa?	4. Investigadora: ¿cuándo pasa?
5. Josep: quan encara no havia nascut la meva mare... i ja havia nascut la meva iaia.	5. José: cuando aún no había nacido mi madre... y ya había nacido mi abuela.
6. Investigadora: Ah, caram... molt bé... però com ho sabeu, que això va passar llavors?	6. Investigadora: ah, caramba, muy bien, pero ¿cómo lo sabéis, que esto pasó entonces?
7. Josep: perquè ho explica a les revistes.	7. José: porque lo cuentan en las revistas.

En el Fragmento 3, una alumna ancla la fecha entre dos intervalos: el nacimiento de su abuela y de su madre, mientras que otro hace emerger un conocimiento del mundo en relación con el significado de la frase (turno 7). La primera parte del fragmento ilustra una interpretación del modificador temporal (“en 1969”) a partir de fechas conocidas, las que sirven para organizar el tiempo cronológico (localizadores vinculados a la experiencia de los alumnos).

Recapitulando, la exploración del conocimiento que las parejas tienen sobre el valor retrospectivo del tiempo presente muestra que, a priori, las parejas no reconocen el valor retrospectivo, porque asocian el presente a su valor prototípico. Respecto a las estrategias de que se sirven para descubrir el valor retrospectivo, de las observaciones registradas se desprende que las parejas usan la estrategia morfológica, seguida de la se-

mántica y de la de conocimiento del mundo y experiencial. Ahora bien, ¿cuál de estas estrategias les ayuda a construir el conocimiento sobre el valor retrospectivo?

#### 3.2. La interacción como estrategia para promover la reflexión metalingüística

La construcción del conocimiento sobre el valor retrospectivo del presente implica superar el conflicto cognitivo planteado a las parejas, es decir, resolver la incompatibilidad entre la información morfológica (reconocimiento del tiempo verbal) y la información semántico-pragmática (significado de los modificadores temporales). El primer tipo de conocimiento (fruto de la estrategia morfológica) surge del aprendizaje escolar,

mientras que el segundo (estrategia semántica) está más vinculado a los procesos de adquisición lingüística. En todo caso, el conocimiento del paradigma verbal por parte de las parejas (estrictamente desde un punto de vista morfológico, no de los usos que se asocian a él) es el elemento que provoca el conflicto: como hemos visto en el Fragmento 1, la pareja identifica la forma verbal que expresa presente, es decir, prioriza la información gramatical en detrimento de la información semántica, probablemente porque se fija en la forma verbal sin tener en cuenta el resto de elementos lingüísticos que también aportan información temporal (Klein 2009).

Así pues, la estrategia escolar, que construye el conocimiento de los tiempos verbales sobre todo desde un punto de vista morfológico, parece que no resulta útil para superar el obstáculo que deben afrontar las parejas. Por lo tanto, la estrategia escolar parece no ser útil. En otras palabras, anclarse solo en la estrategia morfológica les impide descubrir el valor retrospectivo del presente. El conocimiento morfológico que tienen los alumnos es un tipo de conocimiento demasiado cercano a la forma verbal (no les ayuda a pensar en los usos que la forma puede desarrollar), lo que les impide avanzar hacia la interpretación del tiempo, cuyo anclaje debe buscarse en otros marcadores.

En cambio, recurrir a las estrategias de conocimiento semántico y del mundo permite a los alumnos explorar un anclaje temporal que no corresponde a la simultaneidad que expresa el valor

prototípico del tiempo presente. Estas estrategias, pues, se postulan como un buen punto de partida para comenzar a construir conocimiento sobre el presente, pero son a la vez insuficientes, porque, aunque se basan en el uso, están muy alejadas de las formas lingüísticas (son estrategias que no les ayudan a comprender que los usos que exploran se expresan con la misma forma, como

se ve en el Fragmento 2; en el Fragmento 3, ni siquiera hay una referencia a la forma verbal). Por lo tanto, para responder a la pregunta sobre la relación establecida entre el uso y el conocimiento del valor retrospectivo del presente, se muestra un ejemplo en que, al final del dispositivo de intervención, un estudiante hace una reflexión que parece permitirle reconocer este valor:

En el Fragmento 4, Ona plantea una hipótesis en relación con el conocimiento que ha ido construyendo a lo largo de la conversación. Por lo que la alumna verbaliza, parece que es capaz de conectar la forma del verbo (morfológicamente el tiempo verbal del presente) con un valor más allá del valor prototípico (el valor retrospectivo, en el caso de la frase sobre la que ha reflexionado). Este último ejemplo pone de relieve hasta qué punto la interacción desarrollada a lo largo del dispositivo didáctico de la investigación ha favorecido la generación de actividad metalingüística, que ha permitido relacionar la forma verbal del presente con los usos que esta forma puede expresar. De esta investigación se puede desprender, pues, que promover situaciones en que los alumnos hablen sobre un contenido lingüístico concreto puede ser un buen punto de partida para construir un conocimiento elaborado sobre este contenido.

#### Fragmento 4. Desarrollo de la actividad metalingüística (pareja 25, final de la conversación)

44. Ona: això vol dir que... si tu dius... si dius un verb en present... també podria ser... depèn de les altres paraules que hi hagi a la frase... podria ser passat, present i també futur?

45. Investigadora: doncs això que dius és molt interessant, sí que podria ser no?, què t'ho fa pensar això?

46. Ona : perquè com hem vist a la frase, aquí diu el verb en present, però... però... en veritat vol dir passat...

44. Ona: ¿eso significa que... si tú dices... si dices un verbo en presente... también podría ser... depende de las otras palabras que haya en la frase... podría ser pasado, presente y también futuro?

45. Investigadora: pues eso que dices es muy interesante, sí podría ser ¿no?, ¿qué te hace pensar eso?

46. Ona: porque como hemos visto en la frase, aquí dice el verbo en presente, pero... pero... en verdad significa pasado...

## 4. La conceptualización del modo verbal y los valores del subjuntivo de los alumnos de Educación Secundaria

La segunda investigación (Durán 2013) se pregunta por la noción de modo verbal que elaboran los alumnos de Secundaria (53 alumnos de 1º, 3º y 4º, de 12-13, 14-15 y 15-16 años respectivamente, de un instituto de la provincia de Barcelona). Se parte de una actividad de contraste entre oraciones, que tiene como objetivo hacer emerger los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre este contenido gramatical, y explorar el papel que tiene la actividad metalingüística en la conceptualización de las nociones gramaticales. La investigación analiza cómo los estudiantes razonan sobre algunas características del subjuntivo en contraste con el indicativo, partiendo de la hipótesis según la cual el contraste entre oraciones hará emerger la actividad metalingüística y posibilitará una mayor comprensión de la selección modal. Los resultados muestran cómo interpretan los valores que aporta el modo verbal, pero también las dificultades con las que se encuentran a la hora de apropiarse de una noción de una gran complejidad epistemológica, aunque se trata de un contenido que ya aparece en el último ciclo de la Educación Primaria.

La complejidad de la noción del modo verbal tiene que ver, en primer lugar, con la propia mor-

fología del verbo, ya que el modo aparece fusionado con los morfemas de tiempo y aspecto; en segundo lugar, con aspectos semántico-pragmáticos, como los diversos valores que aporta el subjuntivo en contraste con el indicativo, y, por último, con las estrechas relaciones entre la categoría gramatical del modo verbal y la noción de modalidad o, dicho de otro modo, entre un contenido que se enmarca en el ámbito de la gramática de la oración y otro que pertenece a la gramática del texto o del discurso, con una relación directa con los actos de habla y con la presencia de la subjetividad en el discurso. Esa complejidad ha sido abordada ampliamente desde la lingüística y, en cambio, se trata de una noción que pasa muy desapercibida en las aulas de Secundaria.

La actividad que los alumnos realizan en grupo consiste en comparar cuatro parejas de oraciones en lengua castellana en las que solo cambia el modo verbal y en recoger esta reflexión por escrito. El corpus de oraciones seleccionadas responde en cada caso a una casuística lingüística diferente, tanto en cuanto a las estructuras sintácticas como con respecto a los valores del subjuntivo en cada una de ellas:

	Modo subjuntivo		Modo indicativo
(1a)	Busco a un alumno que [sepa] italiano	(1b)	Busco a un alumno que [sabe] italiano
(2a)	Aunque [cueste] caro me lo voy a comprar	(2b)	Aunque [cuesta] caro me lo voy a comprar
(3a)	[Quisiera] una barra de pan	(3b)	[Quiero] una barra de pan
(4a)	Quiero que me lo [cuentes]	(4b)	*Quiero que me lo [cuentas]

Este dispositivo sigue el modelo de Bosque (1980, 1994) según el cual el contraste entre oraciones plantea un problema en el sentido de reto, pero también en el de ejercicio o prueba que permite ejercitarse en un determinado campo del saber que los alumnos deben abordar necesariamente desde la reflexión. El contraste se concibe, por lo tanto, como una herramienta de reflexión y de acompañamiento en el camino hacia la abstracción (Barth 1987). La discusión se guía a través de unas preguntas que acompañan el razonamiento y de una pauta (Cuadro 1) a partir de la cual los alumnos deben elaborar un texto escrito conjunto en que explican las diferencias que detectan entre los enunciados. En definitiva, se trata de una tarea metalingüística de escritura guiada en grupo que parte de la competencia lingüística de los estudiantes (Chartrand 2003) y que promueve la interacción oral como herramienta de reflexión y de aprendizaje (Vigotski 1987).

### Cuadro 1. Material de apoyo para guiar los comentarios

En grupos de tres, observad las siguientes parejas de oraciones y escribid un breve texto para cada una de ellas en las que respondáis a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre (a) y (b) en cada caso?
- ¿Significan lo mismo?
- ¿Qué palabra cambia?
- ¿En qué consiste el cambio?
- ¿Por qué creéis que escribimos / decimos una forma u otra?

Podéis usar la siguiente plantilla:

”La diferencia entre la oración ..... y ..... consiste en ..... La primera oración (a) y la segunda (b) ..... (significan / no significan) lo mismo porque ..... La palabra que cambia es ..... Este cambio se produce (para / porque) ..... Decimos o escribimos la primera oración en situaciones como ..... y usamos la segunda en .....”

Los resultados del análisis de los textos producidos por los estudiantes muestran datos de interés que resumimos a continuación sobre los conocimientos implicados en la conceptualización del modo verbal y sobre la actividad metalingüística que llevan a cabo los alumnos.

#### 4.1. Del significado a la forma lingüística, del uso a la conceptualización gramatical

La tarea de contraste entre oraciones se muestra como una actividad fundamentalmente de comprensión de los enunciados ante los que los estudiantes utilizan estrategias diversas y muestran una perspectiva holística y contextualizada que atiende a niveles de lengua diferentes. En un primer momento, la mayoría de los estudiantes se aproximan a las oraciones a través del significado y solo en un segundo momento observan la forma que toma este significado. Relacionan la estructura gramatical con el contexto social y discursivo en que se imaginan el enunciado y recrean un contexto en que las oraciones son posibles. Se trata de una perspectiva eminentemente pragmática, ya que inicialmente focalizan en la forma en que el contexto influye en la interpretación del significado, y solo a partir de este momento miran la lengua como objeto de análisis e intentan justificar la diferencia entre los dos enunciados.

Por ejemplo, en el Fragmento 5 se pone de relieve cómo uno de los grupos fija un contexto determinado para poder abordar las oraciones (3a) y (3b):

#### Fragmento 5. Quisiera/Quiero (grupo 4D)

(3a) Quisiera una barra de pan  
(3b) Quiero una barra de pan

“Decimos o escribimos la primera en esta situación cuando estás en la tienda y pides la barra de pan y la segunda la utilizaríamos para lo mismo que en la primera.”

En el Fragmento 5, para interpretar las oraciones se remiten a su propia experiencia y conocimiento del mundo y consideran que (3a) y (3b) son enunciados característicos de una situación comunicativa como la de ir a comprar pan, aunque se trata de oraciones descontextualizadas que podrían tener interpretaciones diferentes en otro contexto (p.ej., la expresión de un deseo). Toman en consideración los factores lingüísticos y los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje (Luquet 2004) y perciben el modo adecuadamente como una marca de información

pragmática que refleja la intención del hablante y que orienta la interpretación (Ahern 2004).

A grandes rasgos, las oraciones propuestas no presentan dificultades de interpretación en la mayoría de los alumnos, que consiguen captar matices que las diferencian, algunos de ellos muy sutiles, como en el caso de las oraciones (2a) y (2b). En el ejemplo siguiente (Fragmento 6), observamos que los participantes captan que la alternancia modal tiene que ver con la posición del hablante ante los hechos enunciados y no con una situación objetiva diferente:

#### Fragmento 6. Cueste/Cuesta (grupo 4B)

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

“La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en que en la 2a no sabes el precio y en la 2 supuestamente sabes el precio.”

Solo un pequeño número de alumnos no puede observar diferencias entre estas oraciones. En ambos casos, los grupos que no encuentran

diferencias no son capaces de distanciarse del contenido proposicional y no contextualizan las oraciones (Fragmento 7):

## Fragmento 7: Sepa / Sabe (grupo 2B)

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

“La primera (1a) y la segunda (1b) oración [significan] lo mismo porque es el mismo verbo y cambia la conjugación verbal. La palabra que cambia es sepa y sabe.”

Estos resultados parecen mostrar que partir del uso y del conocimiento que los alumnos tienen de la lengua como usuarios es un paso necesario para activar la reflexión metalingüística. De hecho, los participantes muestran que necesitan partir del significado para poder observar la lengua como objeto de estudio y, solo en un segundo momento, prestan atención a aspectos formales. Ahora bien, la estrategia de atender la dimensión semántico-pragmática, aunque es necesaria, no es suficiente para desencadenar la reflexión acti-

va sobre el fenómeno de la selección modal si no va acompañada de otras estrategias que permitan la integración de criterios diferentes, ya que el contexto pragmático es tan poderoso que en ocasiones hace olvidar la forma lingüística. Es el caso de estos alumnos de 1º de Educación Secundaria (Fragmento 8), que hacen referencia a elementos lingüísticos inexistentes en las oraciones (un tratamiento de *usted*), pero posibles en una situación formal como la imaginada, que permite enunciados con un marcado valor de cortesía:

## Fragmento 8: Quisiera / Quiero (grupo 1B)

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

“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que la oración 3a habla de usted y la oración 3b no.”

Esta estrategia de remitir en primer lugar a los usos también se puede observar en el caso del contraste entre (4a) y (\*4b) del Fragmento 9. Ante una oración agramatical, los estudiantes apelan al uso, a su conocimiento implícito del funcionamiento de la lengua como usuarios competentes, y solo después intentan una aproximación más analítica. Ahora bien, el paso de una conciencia de usuario (que les dice qué puede ser y qué no) a una conciencia gramatical (en la que hay que analizar el motivo) se muestra dificultoso para los alumnos y deja evidencias de las lagunas y de la fragilidad de sus conocimientos gramaticales, como se ha visto en el fragmento 9, donde se vislumbran dificultades para argumentar la agramaticalidad de la segunda oración por razones sintácticas y la falta de un metalenguaje adecuado para referirse a ello.

## Fragmento 9: Cuentas / Cuentas (grupo 1D)

(4a) Quiero que me lo cuentas
(4b) *Quiero que me lo cuentas

“En la frase la palabra cuentas no encaja con las demás.”

### 4.2. La noción de modo verbal que emerge de los textos

En general, los participantes observan valores de la selección modal que tienen que ver con múltiples criterios y con niveles de lengua diferentes. Esa multiplicidad de criterios muestra una mirada rica y caleidoscópica ante la complejidad del contenido gramatical que están analizando. Hacen referencia a aspectos fonológicos o gráficos, morfológicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos para justificar la alternancia modal, lo que nos permite inferir que los estudiantes abordan esa alternancia desde perspectivas diversas y complementarias. Ahora bien, estos criterios no van acompañados de una organización de los conocimientos gramaticales que les permita entender las relaciones que se establecen, sino que los usan de manera acumulativa y no crítica, y presentan un dominio metalingüístico muy bajo, con conocimientos muy superficiales que no les permiten una reflexión elaborada.

A grandes rasgos, estos alumnos muestran poca capacidad de reflexión sobre la forma que vehicula el contenido de los textos, capacidad que parece limitada por la poca solidez de sus conocimientos declarativos sobre la lengua, en general, y sobre el verbo y el modo verbal, en particular. Se trata de un hecho paradójico: a pesar de que la escuela pone énfasis especial en el aspecto formal de la enseñanza y el aprendizaje del verbo, los estudiantes no parece que se hayan apropiado de unos conocimientos que les permitan relacionar el significado con el uso, ni que los ayuden en la comprensión de la noción. Las respuestas muestran que no han construido una noción que les permita entender las características del sistema modal, ni siquiera se han apropiado de una etiqueta para denominarlo, ya que no aparecen términos como “indicativo”, “subjuntivo” o “modo verbal” para justificar la diferencia entre las oraciones. La noción aparece integrada con las categorías gramaticales de tiempo y aspecto bajo el paraguas de un concepto más amplio, el tiempo verbal:

## Fragmento 10: Quisiera / Quiero (grupo 1A)

(3a) Quisiera una barra de pan

(3b) Quiero una barra de pan

“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que *quisiera* es futuro y *quiere* [está] en presente. [...] Este cambio se produce para cambiar el tiempo verbal.”

Por otra parte, la explicación muestra también las dificultades de conceptualización de una noción, el modo verbal, que se introduce en la Educación Primaria pero que no parece que se haya consolidado a lo largo de la educación obligatoria. En cambio, como usuarios lingüísticamente competentes son capaces de reconocer varios valores (algunos de ellos muy sutiles) de la selección modal, como los rasgos “no-específico”, “no-assertivo” y “no-real” que, por otra parte, son valores que coinciden con los que muchos lingüistas atribuyen al subjuntivo. También son capaces de darse cuenta de la obligatoriedad sintáctica en el caso de algunas construcciones y del marcado valor de cortesía de algunas formas en subjuntivo. Algunos de los criterios como la referencia a la modalidad nos permiten inferir que establecen una relación directa entre el modo y modalidad. En definitiva, la tarea de contraste entre oraciones se muestra como una actividad eficaz para promover la actividad metalingüística de los estudiantes en torno a la selección modal, ya que les obliga a desautomatizar la mirada sobre los enunciados y a reflexionar sobre el valor del modo en función de los contextos sintácticos y discursivos.

### 5. Reflexión metalingüística sobre la complementación verbal de los alumnos de Educación Secundaria

La tercera investigación explora el razonamiento de unos alumnos de tres cursos de Educación Secundaria (un grupo de 2º de 30 alumnos, un grupo de 3º de 30 y uno de 4º de 25) de un centro escolar de una ciudad cercana a Barcelona. Estos alumnos resuelven las actividades en grupos reducidos (de dos a cinco alumnos) sobre la noción de complementación verbal. El objetivo de la intervención era trabajar la noción de complementación verbal, según la cual las necesidades léxico-semánticas del verbo, así como las intenciones del hablante, orientan la aparición o no de determinados complementos verbales (Combettes 2007). Como ya destacan las investigaciones presentadas en los apartados anteriores, la escuela tiende a abordar los fenómenos oracionales priorizando aspectos descriptivos y formales e infravalorando la rele-

vancia de los aspectos semánticos y pragmáticos y el recurso a la intuición lingüística (Brucart 2000). Esta intervención tenía por objetivo que los alumnos se remitieran a aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, y partía de la idea según la cual los alumnos pueden trabajar conjuntamente (manipulando datos lingüísticos y discutiendo sobre las posibilidades de determinados usos) si cuentan con algún tipo de recurso que les ayude a implicarse en la tarea. El recurso que se propuso, ideado por el mismo profesor-investigador, fue un sencillo gráfico donde había que clasificar los verbos que aparecían en las oraciones y los textos proporcionados por el docente. Se proporcionó a los alumnos 10 ejemplos, en que los verbos pueden aparecer o no con complemento directo (CD) o complemento indirecto (CI):

- (1) Li han robat [un quadre]<sup>CD</sup>  
*Le han robado un cuadro*
- (2) [M]<sup>CI</sup> han enviat aquelles fotos  
*Me han enviado esas fotos*
- (3) Està llegint [una novel·la de por]<sup>CD</sup>  
*Está leyendo una novela de terror*
- (4) Viu [la vida]<sup>CD!</sup>  
*¡Vive la vida!*
- (5) [Li]<sup>CI</sup> agraden les novel·les de por  
*Le gustan las novelas de terror*
- (6) [M]<sup>CI</sup> han molestat, aquelles fotos  
*Me han molestado, esas fotos*
- (7) [Li]<sup>CI</sup> toca el darrer seminari  
*Le toca el último seminario*
- (8) En Pere ja no beu [∅]<sup>CD</sup>  
*Pedro ya no bebe*
- (9) [Hi]<sup>i</sup> creus, [en les meves possibilitats]<sup>i</sup> Complemento Preposicional?  
*¿Crees en mis posibilidades?*
- (10) [De política]<sup>j</sup> Complemento Preposicional, no [en]<sup>j</sup> parla mai,  
*De política, no habla nunca*

En la tarea propuesta, el término de CI subsume varios valores, como el de dativo posesivo (frase 1), el de benefactor (frase 2) o el de experimentador (frase 5). Los alumnos debían clasificar los verbos en un cuadro de doble entrada, como se ilustra en el Cuadro 2. Esta clasificación no apela al comportamiento prototípico de los ver-

bos, sino a su comportamiento en las oraciones en que aparecen (p.ej., los verbos de las frases 8, 9 y 10, clasificados en el último recuadro).

**Cuadro 2. Clasificación de verbos**

	+CD	-CD
+CI	Robar - <i>robar</i> Enviar - <i>enviar</i>	Agradar - <i>gustar</i> Molestar - <i>molestar</i> Tocar - <i>tocar</i>
-CI	Llegir - <i>leer</i> Viure - <i>vivir</i>	Beure - <i>beber</i> Creure - <i>creer</i> Parlar - <i>hablar</i>

Se parte de la base de que la tarea de clasificación facilitará dos recursos para el razonamiento (aceptando sus limitaciones; véase Brucart 2000): la comparación entre verbos de comportamiento similar y la intuición lingüística. Asimismo, la tarea asume que observar determinados comportamientos no prototípicos (p.ej., pronombres con valor no habitual o complementación que obedece a razones pragmáticas) puede intensificar la reflexión metalingüística. Los usos prototípicos se encuentran muy fuertemente instalados en las explicaciones de los libros de texto (Coronas 2014) y en las explicaciones del docente (\*Fontich y Giralt 2014), que implícitamente asumen que las construcciones no prototípicas deberían dejarse para niveles más avanzados y que es mejor insistir en la sistematización de aspectos habituales, ya

que las regularidades aportan seguridad al aprendizaje. Pero varios estudios muestran que el recurso al comportamiento prototípico puede derivar en una fosilización del saber (\*Camps y otros 2001, \*Notario 2001); cuando esto ocurre es muy difícil matizar o enriquecer los conocimientos adquiridos incluso después de años de instrucción (Gonzalvo y Camps 2003). Estos trabajos sugieren que es el excesivo énfasis en los comportamientos gramaticales prototípicos lo que explica en parte las dificultades que tienen los alumnos cuando tienen que recurrir al saber gramatical en situaciones de uso de la lengua. En este sentido, pedagógicamente lo no prototípico o que se desvía de lo habitual puede ser desencadenante de discusión y de interrogantes y, por lo tanto, de actividad metalingüística.

### 5.1. Análisis de cuatro segmentos sobre complementación verbal

A continuación, presentamos cuatro fragmentos breves en que alumnos trabajando en pequeño grupo en la clase de lengua hablan e intentan resolver la tarea de clasificación propuesta. En el fragmento 11, las alumnas exploran una frase proporcionada por el profesor: “M’han molestat, aquelles fotos” *Me han molestado, esas fotos*. El verbo “molestar” es un verbo peculiar en catalán (y en castellano), ya que en uno de sus usos el experimentador aparece no como CD en una

estructura transitiva típica, sino como CI con el sujeto pospuesto (Bel 2002).

Una de las alumnas establece una analogía entre “molestar” y “temblar”, lo que le permite observar a través de la distribución complementaria que el clítico de primera persona se puede intercambiar por el de tercera (“li” *le*), una marca siempre de dativo, y a través de la concordancia identifica el elemento pospuesto como sujeto, clasificando correctamente el verbo. Podríamos considerar que más que un diálogo es un ejemplo de “pensamiento en voz alta”, una de las formas en que se presenta el razonamiento de los alumnos cuando trabajan cooperativamente (Mercer 1995 y 2013). Pero la comparación entre estos verbos presenta un pequeño desfase: el dativo de *molestar* expresa experimentador y el de *temblar* es un dativo posesivo (de posesión inalienable, Fontich 2004). Además de expresar valores diferentes, en ambos casos se trata de usos no prototípicos. Como vemos, sin embargo, esto no ha impedido el razonamiento adecuado de la alumna, que parece encontrar una ayuda en el contraste con un verbo parecido.

### Fragmento 11 (Grupo I, 3º, 14-15 años)

1. Gemma: *li tremolen les cames, això és com li tremolen les cames*, la ema [en referència al pronom de datiu apostrofat de ‘M’han molestat aquelles fotos’] és el que fa funció... de complement indirecte, i aquelles fotos fa funció de subjecte, perquè si canvies el verb *m’ha molestat* canvia també *m’ha molestat* aquella foto
2. Carla: la ema XXX
3. Gemma: no, la ema és del CI, és com el *li* de *li tremolen les cames*, quart quadrant

1. Gemma: *le tiemblan las piernas*, esto es como *le tiemblan las piernas*, la eme [en referencia al pronombre de dativo apostrofato de ‘M’han molestat, aquelles fotos’] es lo que hace función... de CI, y esas fotos hace función de sujeto, porque si cambias el verbo *me ha molestado* cambia también *me ha molestado* esa foto
2. Carla: la eme XXX
3. Gemma: no, la eme es del CI, es como el *le* de *le tiemblan las piernas*, cuarto cuadrante

Esto no es lo que ocurre en el fragmento 12, en que las alumnas deben determinar si el verbo “robar” se puede usar con CD y CI a la vez. Un alum-

no propone un ejemplo adecuado, pero él mismo después de pensar un rato (pausa larga) lo pone en duda:

### Fragmento 12 (Grupo II, 3º, 14-15 años)

1. Miquel: *i aquest no hi pot anar perquè, Va robar un quadre al Pere <3>*
2. Carles: no, *Ell va robar un quadre*
3. Miquel: no sona bé
4. Carles: *A la casa... del Joan*
5. Assumpta: home, sonar bé sí que sona bé, *aviam pot ser, va robar*

1. Miquel: *y éste no puede ir porque, Robó un cuadro a Pedro’ <3>*
2. Carles: no, *Él robó un cuadro*
3. Miquel: no suena bien
4. Carles: *En casa... de Juan*
5. Assumpta: hombre, sonar bien sí que suena bien, *a ver puede ser, robó*

Se trata de una situación contradictoria, ya que el ejemplo no solo ha sido propuesto por el propio alumno (Miquel), sino que es acertadamente aceptado por su compañera Assumpta, después de dos propuestas para explorar si el verbo puede

funcionar sin CI. La explicación de este bloqueo puede encontrarse en el dativo posesivo que ese verbo subcategoriza. A diferencia de lo que ocurre en el fragmento 11, en que los usos no prototípicos de dativo no constituyen un obstáculo

para la analogía entre *molestar* y *temblar*, parece que en este caso impide la correcta identificación del comportamiento verbal. Este hecho contradice en cierto modo una de las asunciones de la tarea de clasificación, según la que la tarea puede

ayudar a razonar sobre los comportamientos no prototípicos.

Esto es lo que vemos en el fragmento 13, en que la tarea clasificatoria lleva a explorar cómo un verbo intransitivo acepta un uso transitivo:

### Fragmento 13 (Grupo III, 2º, 12-13 años)

1. Pere: sí, però és que és una xorrada dir 'què vius?', 'la vida'
2. Jofre: i...?, però és una frase
3. Pere: '¿Qué vives? la vida' [en cast.]
4. Raquel: però pots dir una altra cosa que la vida
5. Domènec: no... 'jo visc el món?'
6. Jofre: 'Yo vivo el fútbol' [en cast.]
7. Domènec: ... sí
8. Francesc: 'Jo visc el bàsquet'
9. Domènec: aniria a +CD

1. Pere: sí, pero es que es una chorrada decir '¿qué vives?, la vida'
2. Jofre: ¿y...?, pero es una frase
3. Pere: '¿Qué vives? la vida' [en cast.]
4. Raquel: pero puedes decir otra cosa que la vida [sic]
5. Domènec: no... ¿'Yo vivo el mundo?'
6. Jofre: 'Yo vivo el fútbol' [en cast.]
7. Domènec: ... sí
8. Francesc: 'Yo vivo el baloncesto'
9. Domènec: iría en +CD

El fragmento 13 proviene de un diálogo en que un alumno ha propuesto un comportamiento transitivo para el verbo *vivir*. Esta posibilidad es descartada por otro alumno, Pere, y su compañero discrepa, aunque sin desarrollar ningún tipo de razonamiento. Pere se mantiene en su posición y repite la prueba de la pregunta como si pusiera sobre la mesa lo absurdo de un uso transitivo de *vivir*. Podríamos interpretar que en este intercambio inicial hay una cierta resonancia con una información trabajada en el aula: el hecho de que los verbos intransitivos pueden comportarse como transitivos si el complemento les es cer-

cano semánticamente. El ejemplo que el DIEC2 (diccionario en línea del Institut d'Estudis Catalans) da a *vivir* como verbo transitivo ("Vivir una vida tranquila") responde a esta idea. Aunque el sustantivo *vida* es adecuado, Raquel sugiere buscar otro complemento (contribuyendo a desencallar acertadamente el razonamiento), una idea recogida y ampliada por sus compañeros con los sintagmas "el fútbol" y "el baloncesto". Domènec (turnos 5, 7 y 9) se mantiene abierto al razonamiento propuesto y, si bien inicialmente lanza una propuesta contraargumentativa, tras pensar en ella considera el razonamiento plausible y cla-

sifica el verbo *vivir* en el apartado con complemento directo. A diferencia del fragmento 12, el uso no prototípico no impide a los alumnos desarrollar un diálogo bastante cooperativo.

Mientras que estos alumnos han podido remitirse acertadamente a su intuición lingüística en relación con usos posibles del verbo *vivir*, en el fragmento 14 podemos observar la dificultad de llevar a cabo una reflexión intuitiva centrada en los usos los pronombres. Se trata de alumnos de lengua familiar castellana, en la que no existen los pronombres átonos de complemento preposicional (CP):

## Fragmento 14 (Grupo V, 2º, 12-13 años)

1. David: eeeeeh, el complement, el complement preposicional és el que té, va precedit d'una preposició, *parlaven, de política...* de és una preposició, llavors de política és el complement preposicional
2. Rosa: i és això, ja està
3. David: me'n recordo que també es podia substituir-lo [sic] per un pronom, que era tots la *parlaven* ooo, algo així, era... tu te'n recordes?
4. Rosa: no
5. David: *creu en Déu, segons diu \*en creu* [hi creu]... seria com... com un pronom... el pot substituir

1. David: eeeeeh, el complemento, el complemento preposicional es el que tiene, va precedido de una preposición, *hablaban, de política...* de es una preposición, entonces de política es el complemento preposicional
2. Rosa: y es esto, ya está
3. David: me acuerdo que también se podía substituirlo [sic] por un pronombre, que era todos la *hablaban* ooo, algo así, era... ¿tú te acuerdas?
4. Rosa: no
5. David: *cree en Dios, según dice \*en creu* [hi creu, cree en ello]... sería como... como un pronombre... puede substituirlo

Inicialmente, David identifica el complemento preposicional a través de una marca visible, la preposición. Cuando intenta ampliar el razonamiento hacia la pronominalización parece que no puede avanzar y esto sugiere que estos alumnos requieren un acompañamiento especial más allá del recurso al material de consulta y la información que hayan podido memorizar.

Esta selección de observaciones que hemos presentado muestra que la tarea de clasificación ha desencadenado razonamiento metalingüístico, llevando a los alumnos a confiar en su intuición como hablantes y en el contraste con otros ver-

bos. Sugiere también que los casos no prototípicos (p.ej., *temblar, molestar* o *vivir*) no impiden el razonamiento, ya sea por la vía del contraste con un verbo modelo, ya sea por la vía de buscar posibles contextos para un verbo intransitivo con uso transitivo. Sin embargo, la tarea pone al descubierto algunos obstáculos (Fisher 1996, 2004). Parece que la intuición puede no desencadenar automáticamente una reflexión bien razonada por motivos diferentes: el fragmento 12 sugiere que ello se debería a la imposibilidad de equiparar el complemento indirecto con un uso que no sea el que habitualmente se trabaja en la escuela:

el de benefactor (admitiendo que no sabemos si este era el valor que las alumnas tenían en mente); en cambio, en el fragmento 14, el problema se encuentra en la imposibilidad de remitirse a un determinado pronombre probablemente inexistente en el repertorio pronominal de estos alumnos.

En resumen, ya sea para desarrollar el recurso a estrategias válidas, ya sea para poner al descubierto problemas diversos, la investigación muestra el rendimiento didáctico de una tarea relativamente sencilla como la presentada, y sugiere que la actividad metalingüística puede ser la fuente del saber gramatical.

## 6. Conclusiones e implicaciones

Los tres trabajos que se han presentado sucintamente han hecho patentes algunos de los procesos que siguen los alumnos de Primaria y Secundaria en relación con la construcción del conocimiento sobre determinados contenidos del verbo, que afectan a tres ámbitos diferentes: la expresión del tiempo, la expresión del modo y la expresión de la complementación. Aunque se trata de investigaciones en que tanto los objetivos como los procedimientos de análisis son diferentes (Cuadro 1), el denominador común es el diseño de unos dispositivos de intervención que promueven la interacción verbal y la actividad metalingüística a través de la observación, la clasificación o el contraste. En los tres casos se indica la evidente capacidad de razonamiento por parte de los aprendices, unos resultados observados también en otros trabajos similares (p.ej., Fisher y Nadeau 2003), que confirman los beneficios de la interacción en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, como estrategia que promueve operaciones cognitivas como las desarrolladas en las tres investigaciones.

Los tres trabajos han permitido conocer cómo se produce la construcción del conocimiento

gramatical de los alumnos y han puesto de relieve algunas de las estrategias que siguen los aprendices para resolver las tareas, o bien la capacidad que tienen para evocar y usar conocimientos previos. En este sentido, Nadeau y Fisher (2006) consideran que “l'apprentissage constitue ainsi une transformation des représentations initiales et successives des apprenants” (p.55). Los alumnos, ante las tareas propuestas, apelan a la forma, a la función o al significado de los contenidos verbales que se analizan (aunque sea desde un plano a veces bastante intuitivo) y esta evidencia indica que la interacción permite hacer emerger lo que, en términos vigotskianos, conocemos como conceptos espontáneos (Vigotski 1987). A partir de estos conceptos, la mediación del adulto puede ayudar al aprendiz en el proceso de abstracción y de sistematización del conocimiento gramatical.

En los trabajos también se ha puesto de manifiesto el papel que desempeña el conflicto cognitivo, que, si bien en algunos momentos puede provocar bloqueo en el aprendiz, en otros abre la posibilidad de discutir sobre los enunciados y avanzar en la construcción del saber gramatical. De estas investigaciones se desprende la nece-

sidad de explorar los obstáculos con que se encuentran los aprendices, tales como la fragilidad de los conocimientos declarativos, la falta de un metalenguaje apropiado para referirse a los fenómenos que se detectan o la propia dificultad cognitiva de una actividad de reflexión a la que no parece que los alumnos estén acostumbrados.

En este sentido, la transposición didáctica de los contenidos gramaticales no debería consistir en una traslación al aula de modelos de referencia simplificados, ya que, de acuerdo con estudios precedentes sobre los conceptos gramaticales de los aprendices (véase apartado 1), esta simplificación puede impedir la construcción gradual del conocimiento sobre los conceptos susceptibles de ser aprendidos. Según Bronckart y Plazaola (2000), hay que entender la transposición como “una nueva solidarización de los saberes de referencia” (p.50), asumiendo la complejidad del objeto de estudio y teniendo en cuenta las estrategias que los aprendices ponen en marcha para construir un conocimiento determinado. Esta posición recuerda la distinción que hace Dewey (1980) entre el orden lógico del conocimiento (el de la ciencia) y el orden psicológico (el del aprendiz).

Por último, los estudios presentados sitúan en primer plano la necesaria atención al proceso de construcción del conocimiento y su relación con los contenidos aprendidos. Si bien es insoslayable la importancia de los contenidos aprendidos, estos contenidos no pueden desligarse de los procesos que los harán posibles. Esta idea sustenta la necesidad de poner el foco de la investigación en

la actividad metalingüística. En palabras de John Dewey (Dewey 1980), “the quality of mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth” (p.183). Atender a los procesos de aprendizaje nos permitirá conocer mejor las dificultades que se presentan durante este camino y poder arbitrar medidas de acompañamiento adecuadas. Las tres investigaciones que se han presentado confirman la necesidad de replantear la enseñanza-aprendizaje del verbo en la educación obligatoria, con el objetivo de seleccionar, secuenciar y concretar los contenidos que los escolares deben ir construyendo a lo largo de las dos etapas educativas (Primaria y Secundaria). En definitiva, se apuesta por promover la reflexión metalingüística en clase de Lengua mediante estrategias de razonamiento gramatical coherente para establecer un puente entre los conocimientos de uso y los saberes declarativos.