La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática

Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística

Anna Camps
Xavier Fontich
(ed.)

Editorial UNSJ

Maestría en Lingüística
FFHA • UNSJ

La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística / Anna Camps... [et al.] ; compilado por Anna Camps; Xavier Fontich. - 1a ed. - San Juan : Editorial UNSJ, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8395-19-7

1. Gramática. 2. Escritura. 3. Lingüística. I. Camps, Anna, comp. II. Fontich, Xavier, comp.
CDD 415.01

© De la obra: Los autores
© 2021 De la edición: Editorial UNSJ

Libro digital de distribución gratuita
Permitida su reproducción citando y notificando debidamente a la fuente.

Editorial UNSJ

Mitre 396 (este) | San Juan | CP 5400
Teléfonos: (0264) 4295096 | 5097 | 5104
Correo electrónico: *editorial@unsj.edu.ar*



Índice

Prefacio | *Mirta Castedo* **7**

Prólogo | *Jean-Paul Bronckart* **11**

Introducción | *Anna Camps, Xavier Fontich* **14**

1. El proceso de escribir y el proceso de aprender **26**

1.1. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita **27**
Anna Camps

1.2. Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela **36**
Anna Camps

1.3. Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes **42**
Anna Camps

1.4. La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión **61**
Teresa Ribas

1.5. Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica **76**
Anna Camps

2. Secuencias didácticas de escritura **87**

2.1. Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar para jugar **88**
Marta Milian

2.2. El héroe medieval: un proyecto de literatura europea **97**
Teresa Colomer, Marta Milian, Teresa Ribas, Oriol Guasch, Anna Camps

2.3. La composición de noticias **108**
Felipe Zayas

2.4. *¿Y tú qué sentiste cuando...?* Entrevista a un personaje **115**
Xavier Fontich

2.5. Escribiendo críticas teatrales **127**
Núria Farrera

3. La actividad metalingüística en el proceso de escribir **135**

3.1. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita **136**
Anna Camps, Marta Milian

3.2. La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas **147**
Oriol Guasch

3.3. Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo **155**
Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian, Teresa Ribas

4. Los conceptos gramaticales de los alumnos **170**

4.1. Aprender gramática **171**
Anna Camps

4.2. Los conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el pronombre personal **185**
Anna Camps, Marta Milian, Oriol Guasch, Francisca Pérez, Teresa Ribas, Montserrat Castelló

4.3. Conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el sujeto **202**
Gema Notario

4.4. Representaciones gramaticales y actividad metalingüística de los alumnos de Secundaria: la categoría verbo **212**
Carme Durán

5. La enseñanza de la gramática: secuencias didácticas de gramática **228**

5.1. La enseñanza de la gramática **229**
Anna Camps

5.2. Secuencias didácticas para trabajar la gramática en la escuela **248**
Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian, Teresa Ribas

5.3. La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento: el uso del pronombre "hi" en catalán oral **261**
Anna Camps, Xavier Fontich

5.4. Hacia una gramática pedagógica **270**
Felipe Zayas

5.5. Hacia una gramática para la enseñanza: definición y caracterización **284**
Anna Camps, Marta Milian

6. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática **299**

6.1. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva **300**
Anna Camps

6.2. El verbo, centro de la oración: los alumnos clasifican los verbos considerando los complementos verbales **312**
Xavier Fontich

6.3. La construcción del conocimiento gramatical por parte de los alumnos de educación primaria y secundaria: algunos enfoques para el aprendizaje del verbo **324**
Mariona Casas-Deseures, Carme Durán, Xavier Fontich

6.4. La actividad metalingüística durante una tarea de segmentación de un texto en palabras **345**
Maria Rosa Gil, Montserrat Bigas

7. Escritura, gramática y actividad metalingüística **355**

7.1. El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar **356**
Marta Milian

7.2. Gramática y escritura en Primaria: el complemento del nombre **366**
Xavier Fontich, Marta Giralt

7.3. Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión **373**
Carmen Rodríguez Gonzalo
7.4. Decir "lo que es": el hiperónimo en un aula de Secundaria **384**
Rosalía Delgado
7.5. Gramática y escritura en Secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores **391**
Xavier Fontich, Anna Camps

8. La investigación en didáctica de la lengua **401**

8.1. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos **402**
Anna Camps
8.2. Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita **414**
Marta Milian
8.3. Intervención, innovación e investigación: una relación necesaria para las didácticas **425**
Anna Camps
8.4. La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos **433**
Anna Camps, Patricia Uribe

Posfacio **455**
Anna Camps, Xavier Fontich

Referencias **461**

Editores y autores **479**

Prefacio

Mirta Castedo

Decidir el título de un libro o de un artículo que acabamos de concluir es una tarea que no siempre nos deja conformes. Más aún cuando se trata de un libro que recoge varias década de investigación y trabajos de múltiples autores y autoras. Es difícil asir en pocas palabras temas y problemas que se transforman en el tiempo y recortes que los investigadores modelan al calor de sus indagaciones. "La actividad metalingüística como espacio de encuentro entre la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística." es un título claro y desafiante; sugiere que se intentará demostrar que la actividad metalingüística cumple un rol crucial para poner en relación la escritura y la gramática. Logra expresar en dos frases lo esencial del recorrido del *Grup de Recerca Sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (GREAL). Consigue hacerlo, a pesar de la diversidad de artículos que contiene, gracias a la coherencia epistemológica que el grupo ha sostenido a lo largo de su extensa trayectoria, iniciada en la década de 1990.

La actividad metalingüística en el centro, en la bisagra que articula la escritura con la gramática, porque no se trata solo de escribir ni solo de repetir reglas sino de desplegar una actividad que permita hacer de la escritura un objeto de análisis sistemático, sostenido y, por qué no, apasionante. A la vez, se trata de promover tal actividad ante la lengua como sistema compuesto de unidades comparables, aislables, permutables, etc. Al decir de los autores, manipulables. Esta actividad es la condición de existencia para que las y los estudiantes sostengan una mirada reflexiva, curiosa y profunda sobre aquello que escriben y sobre la/s lengua/s como objeto/s en sí mismo/s y también para poner en relación ambas actividades.

La centración en la actividad metalingüística, entendida como un proceso de acción reflexiva sobre el lenguaje y sobre la lengua como sistema, se remonta a los primeros trabajos del grupo donde alumnas y alumnos escribían colaborativamente. ¿Qué clase de actividad es esa que ocurre al escribir en colaboración? ¿Es solo lo que se explicita o hay actividad que no se pone en palabras? ¿Puede reducirse a la dicotomía "explícito/implícito"? ¿Existe tal actividad cuando la escritura no es colaborativa? Dicen Anna Camps y Xavier Fontich, en la introducción: "El ser humano conceptualiza los objetos y procesos del mundo a través del lenguaje, participando en una actividad

lingüística. Dado que el lenguaje en sí es uno de esos objetos y procesos del mundo, los humanos también se involucran desde los primeros años de vida en una actividad de conceptualización del lenguaje a través del lenguaje, es decir, en una actividad metalingüística." (p. 13). La obra propone que esa actividad no pase desapercibida y se catalice en la escuela.

Los trabajos que integran este volumen constituyen un aporte para resolver una tensión que los autores registran en sus regiones y que en América Latina tiene manifestaciones que encarnan en escenarios particulares. También en esta región, por más de un siglo, desde la creación de la escuela como institución que se construye a la luz de los estados nacionales, la práctica de la escritura genuina estuvo ausente en las aulas bajo la máscara de los ejercicios de redacción sin otro sentido más que cumplir con la tarea escolar. La enseñanza de la gramática corría por carriles paralelos. Bajo la forma de una danza en cuatro pasos, definición/ejemplos/ejercicios de reconocimiento/evaluación, se centraba en algunas categorías morfológicas y sintácticas. Tanto la escritura de redacciones como la enseñanza de la gramática se iniciaba después de los primeros años, cuando los niños habían "automatizado los mecanismos de las primeras letras". El panorama sigue intacto en muchas instituciones de la región. La consecuencia es que se delega en las posibilidades de cada alumno el establecimiento de relaciones entre la escritura y la gramática, con la consecuente reproducción de las desigualdades de origen.

Alrededor de la década de 1980 devino un movimiento que, al menos en parte, logró poner en primer plano las prácticas de escritura más ligadas a sus usos cotidianos, literarios y divulgativos de las ciencias fuera de la escuela. Esto no solo sucedió por los avances de las Ciencias del Lenguaje. Se estaban recuperando muchas democracias. También había que hacer algo distinto en la escuela, a la cual por fin podía ingresar la cultura no escolar, un avance en relación a modelos vigentes. Al fin y al cabo, ya no era necesario hacer silencio; en la escuela se podía leer y escribir sobre todo lo que se lee y se escribe fuera de ella. Impulsados por varias corrientes, ante todo por los enfoques comunicativos, en algunas aulas se hicieron presentes los llamados textos "reales" para leer y para escribir que desde entonces dominan casi todos los diseños curriculares de la región. Organizar la enseñanza en torno a tipos de textos (algo que es diferente a hacerlo alrededor de un conjunto de prácticas o en torno a un género) pasó a ser una marca de la renovación muy frecuente.

A pesar de que algunos diseños nacionales y jurisdiccionales promovieron y promueven una enseñanza reflexiva de saberes discursivos, enunciativos, pragmáticos y/o lingüísticos, enfatizando el círculo virtuoso "del uso a la reflexión y de la reflexión al uso", la interpretación más usual de estos documentos fue desconocer la reflexión sobre el lenguaje como construcción específica. En la acción, muchas veces, la consecuencia fue suprimir, en lugar de discutir y transformar, la enseñanza de la gramática. Seguramente, en este fenómeno ha incidido la dificultad para pasar de un axioma pedagógico a una práctica de enseñanza en un tiempo en el cual la teoría didáctica era más embrionaria que en la actualidad. Este volumen es sin duda una contribución para superar la dificultad. Sus investigaciones sustentan un pasaje hacia un paradigma donde tanto la práctica genuina de escritura como la gramática tienen un lugar más equilibrado y coordinado y donde las Preguntas, sobre cuya respuesta se avanza, abren a interrogantes más profundos.

Discutir y transformar la enseñanza de la gramática supone resignificarla, solidarizar teorías lingüísticas que, bajo algunos supuestos epistemológicos que las hermanen, permitan construir objetos de enseñanza. Los mismos están muy alejados de ser "simplificaciones" para ser enseñadas a los aprendices. Por el contrario, los autores constatan que al hacer sencilla la complejidad de los contenidos gramaticales, la escuela genera dificultades y obstáculos para su comprensión. En sus palabras, se trata de construir una gramática pedagógica en un ida y vuelta entre los avances en las Ciencias del Lenguaje y los propósitos educativos que se persiguen. En todos los artículos se dedican apartados a la caracterización y justificación pedagógica de los objetos de enseñanza que cada uno recorta en función de sus objetos de indagación: géneros como la poesía, las noticias, las críticas teatrales; personajes prototípicos como el héroe medieval; categorías como los pronombres, el sujeto, el verbo, los complemento de nombre o los

hiperónimos, entre otros. La obra incluye, además, varios artículos que presentan un panorama integral de la gramática a ser enseñada en la escuela cuando la idea es que se conecte con la escritura a través de la actividad metalingüística.

Discutir y transformar la enseñanza de la gramática supone, además, acercarse al razonamiento y a las conceptualizaciones de los estudiantes. Lo que en palabras de latinoamericanos se expresa como "acercar la enseñanza al aprendizaje". Para ello, un primer paso, es permitir y conseguir que chicas y chicos manifiesten sus ideas. "Los procesos de razonamiento no se limitan a repetir lo que se ha memorizado en las aulas" (p. 170), hace falta diseñar "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 rehúya la complejidad del objeto de estudio" (p. 195). Si bien se constata que aquello que más ha sido puesto en primer plano por la enseñanza es lo mismo sobre lo que más se reflexiona en el aula, las autoras y los autores son cuidadosos al sostener que todo depende de cómo se enseñe. Afirman: "son justamente las características del diseño de las secuencias didácticas y de su desarrollo las que permiten la aparición y condicionan el contenido de la mayor parte de la actividad metalingüística que tiene lugar" (p. 147). Para que eso suceda, es necesario que la lengua se use, que se desplieguen actividades de "manipulación" (operaciones mentales sobre diversas unidades del lenguaje) a partir de las cuales sistematizar conceptos muchas veces provisorios que permitan avanzar a través de la conversación, así como volver a pensar las conceptualizaciones en relación con los usos y los contenidos gramaticales. "Manipular los enunciados o los textos para analizar los resultados de las operaciones que se efectúan y llegar a establecer categorizaciones o determinar diferencias en la estructura requiere una metodología en que los alumnos partan de estas manipulaciones, y no de las explicaciones teóricas del profesor. No se puede llegar a saber adecuar las formas lingüísticas al tipo de texto o de discurso que se producirá si el escritor o el hablante no se encuentran en situaciones de uso que las soliciten" (p. 213). Estas ideas se hacen presentes en diversos trabajos y son el material que se desarrolla en varios capítulos que focalizan sobre el debate psicolingüístico y cognitivo, más allá de la indagación de las ideas de los estudiantes sobre nociones particulares.

Discutir y transformar la enseñanza de la gramática supone, también, concebir, poner a prueba y ajustar situaciones de enseñanza, discutir propósitos, construir criterios, evaluar progresiones, etc. Esto es lo que se hace en los artículos que giran en torno a la puesta en aula de secuencias de escritura o de gramática. Así, se recogen numerosos aportes no solo para otros investigadores sino también para los enseñantes: sobre las posibilidades y los límites de las prácticas de escritura por sí solas –incluidas algunas privilegiadas como la revisión entre pares- para comprender conceptos gramaticales, sobre la necesidad de distanciamiento para lograr sistematizaciones, sobre la relación entre conciencia metalingüística puesta en juego en una práctica y su relación con el contenido gramatical comprometido, sobre la explicitación de los conceptos gramaticales que se ponen en juego en distintas situaciones de escritura, sobre las tensiones entre los propósitos comunicativos de las situaciones y los propósitos de enseñanza, sobre las discrepancias entre saberes declarativos y saberes en uso, sobre tipos de situaciones de manipulación de unidades lingüísticas, etc.

La obra no se aparta en ningún momento del eje de toda investigación en cualquier didáctica específica: describir y comprender lo que sucede en las aulas usuales o intervenidas con una propuesta de enseñanza "no usual". Por esta vía construye conceptos que permiten ir más allá de los escenarios visitados para la indagación. Por ejemplo, los conceptos de texto intentado, de la doble vía de acceso al conocimiento gramatical, los tipos de secuencias, etc. Tal construcción conceptual, que nada tiene que ver con la constatación estadística que autorice generalizaciones sino con la conceptualización de la acción didáctica, hace posible intervenir mejor en otras realidades escolares que jamás son idénticas.

Por este camino se esclarecen debates que suelen circular de manera estereotipada. Cuando realmente se toman las didácticas de las lenguas y de los lenguajes como campos de investigación específicos, alejándose de los aún vitales aplicacionismos lingüísticos y psicológicos, se toma conciencia de hasta qué punto las dicotomías son falacias muy difundidas en educación. Enfoques

implícitos o explícitos, enseñanza directa o indirecta, aprendizaje por inmersión o por instrucción, etc. son algunas de las falsas dicotomías que acotan los argumentos y ocultan otras posibilidades no sólo para actuar en el aula sino también para concebir los problemas. Esta obra relativiza, cuestiona y hasta pone en duda sus propios presupuestos para permitir que la actividad investigativa se construya en torno a las aulas y, al hacerlo, da por tierra con opciones reduccionistas.

Los investigadores latinoamericanos agradecemos los claros y exhaustivos rastreos de los conceptos incluidos en los marcos teóricos y la coherencia y minuciosidad metodológica expuesta en cada trabajo, ambos aspectos que no siempre se brindan de manera tan explícita y organizada. Agradecemos que estos trabajos se difundan en la lengua que compartimos y que pongan el acento en la escritura, tan puesta en segundo plano en otras lenguas. Sin duda, los enseñantes de nuestra región también agradecerán encontrar respuesta y problematizaciones sobre preocupaciones que son comunes a "las aulas", con independencia del país y de la lengua. Leer este libro es apasionante, tanto como todos queremos que sea el aprendizaje de la escritura y la reflexión sobre las lenguas en la escuela. Ojalá que el trabajo de todos haga que en las futuras generaciones nuestras chicas y nuestros chicos vivan vidas más justas, también porque todos y cada uno sepan más sobre las lenguas que usan y que conviven en el mundo.

Prólogo

Jean-Paul Bronckart

Este libro, editado por Anna Camps y Xavier Fontich, es tan importante como impresionante, en el sentido de que pone en evidencia, por una parte, la amplitud y la diversidad de los trabajos que se presentan en él y que han sido llevados a cabo por los miembros del GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), autores o coautores de los capítulos, y, por otra parte, por la notable coherencia epistemológica, teórica y metodológica del programa de investigación en didáctica de la lengua que ha llevado a cabo este grupo a lo largo de las tres últimas décadas.

En las naciones y comunidades de lengua románica, la historia de la enseñanza de las lenguas a lo largo del siglo XX se ha caracterizado, en primer lugar, por centrarse principalmente y casi en exclusiva en el dominio de un corpus de nociones gramaticales claramente más normativo que descriptivo, y, además, en el último cuarto de siglo, por centrarse a veces casi de forma también exclusiva en el aprendizaje de la producción de géneros de texto adaptados a las situaciones específicas de comunicación. A lo largo de las últimas décadas, ha surgido un natural interés por sobrepasar esta brecha mediante el desarrollo de un enfoque didáctico que articule de manera razonable los aspectos referidos a las capacidades prácticas y a los saberes nocionales implicados en el dominio de la lengua. Tal como subrayan en diversas ocasiones las contribuciones de la presente obra, los trabajos del GREAL se inscriben claramente en esta perspectiva. Sin embargo, conviene subrayar que este grupo ha tenido un papel de pionero mayor de este reajuste, en la medida en que las investigaciones que ha llevado a cabo en esta perspectiva se pusieron en marcha y se publicaron en las últimas décadas del siglo pasado. Conviene subrayar también que este grupo ha abordado la problemática de la articulación entre producción textual y gramática en una orientación específica destacable, desarrollando dispositivos didácticos originales susceptibles de suscitar una real articulación entre actividades centradas en la producción textual (o en los procesos de escritura) y las actividades relativas al conocimiento gramatical, y sobre todo con el objetivo de desarrollar en los aprendices capacidades de reflexión metalingüística capaces de hacer emerger y desarrollar dicha articulación en un mismo espacio de desarrollo de sus procesos cognitivos.

Como en la mayoría de las corrientes actuales en didáctica de las lenguas, los investigadores e investigadoras del GREAL han orientado también su trabajo a dotarse de los medios para articular de forma eficaz, por un lado, las investigaciones y reflexiones propiamente teóricas relacionadas con los objetos de enseñanza implicados, y, por otro lado, la elaboración de dispositivos y de instrumentos de enseñanza innovadores acompañados de procedimientos de evaluación de su eficiencia en situaciones didácticas reales. Los análisis en profundidad de los marcos teóricos y de los dispositivos nocionales elaborados en relación con la gramática y la producción textual atestiguan la amplitud de las investigaciones teóricas: en los trabajos fundacionales de inspiración cognitivista (los de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia en particular) y en las aproximaciones sociocognitivas más recientes como las que representan Debra Myhill y Neil Mercer; en los marcos teóricos surgidos de la obra de Vigotski y desarrollados por sus seguidores, entre los cuales destaca Yrjö Engeström; y aun en los teóricos importantes de España (como Felipe Zayas), de Francia (como Jean-François Halté y André Petitjean), de Canadá (con Marie Nadeau y Carole Fisher) y de Suiza (con los trabajos del equipo de investigación de quien firma este prólogo). La elaboración y evaluación de la eficacia de diversos dispositivos reunidos bajo la denominación genérica de Secuencias didácticas para aprender a escribir (SD) para la producción textual y de Secuencias didácticas de gramática (SDG) para la dimensión de construcción de un saber gramatical dan fe de los trabajos de intervención en el terreno escolar.

Obviamente no podemos, en el marco de este Prólogo, hacer justicia a las múltiples propuestas de calidad que esconden las treinta y cinco contribuciones de esta obra y nos limitaremos a destacar tres aportaciones didácticas que nos parecen de gran importancia.

La primera tiene relación con la explotación que se hace, en el plano teórico y en el práctico, de la dimensión metalingüística. Esta noción es compleja y en ocasiones hemos criticado ciertos usos superficiales que se han hecho de ella. Pero como muestran los textos presentados en la tercera parte del libro, "La actividad metalingüística en el proceso de escritura", los investigadores del GREAL han llevado a cabo un análisis muy profundo del propio estatus del metalenguaje y de los procesos metalingüísticos apelando a las contribuciones de los más importantes especialistas en este campo, lingüistas de orientación enunciativa como Émile Benveniste y Antoine Culioli, a los psicólogos de inspiración piagetiana (como Anette Karmiloff-Smith) o vigotskiana (de la cual formamos parte); y este análisis ha desembocado en una concepción de lo metaverbal a la vez amplia y operativa, por cuanto designa un campo de actividades prácticas y mentales concretadas en diversas formas de manipulación que van de la observación a las combinaciones prácticas de adición o sustracción a las verbalizaciones explícitas. Por lo demás, y en conformidad con estas concepciones teóricas, las intervenciones didácticas descritas en diversos textos atribuyen de hecho a los procesos metalingüísticos una dimensión social por cuanto estas interacciones tienden esencialmente a hacer emerger estos procesos en el marco de interacciones reflexivas en el seno de pequeños grupos de aprendices. Subrayaremos también el interés teórico y metodológico de la emergencia, en el curso de dichas interacciones, de lo que los autores denominan texto intentado, es decir producciones orales dotadas de rasgos prosódicos y sintácticos que anuncian y preparan las propiedades formales de los textos escritos.

La segunda aportación que destacaremos tiene relación con el modo de aprehensión de la problemática de la enseñanza gramatical, campo a propósito del cual los autores han subrayado la profunda diversidad de los modelos teóricos de los manuales escolares de gramática. Sobre la base de esta constatación, proponen elaborar, junto a gramáticas de referencia de carácter descriptivo-normativo, gramáticas pedagógicas, de carácter diferente de las generalmente en uso, que se orientarían esencialmente a proponer procesos y procedimientos que ayuden a los aprendices a construir elementos de reflexión sobre las propiedades de la lengua que serían susceptibles de ser explotados en el mismo uso de dicha lengua. En esta concepción, el enfoque gramatical apuntaría, desde una perspectiva vigotskiana, a hacer emerger los conceptos cotidianos sobre el lenguaje, organizarlos progresivamente y de este modo transformarlos en conceptos científicos

que puedan ser recuperables para un desarrollo positivo de las prácticas verbales.

La tercera aportación que destacaremos tiene relación con los datos surgidos de las numerosas investigaciones llevadas a cabo en situación escolar sobre la construcción de los conocimientos gramaticales relacionados con la noción de sujeto y de complemento, así como con las categorías de pronombre y de verbo. En relación con esta última noción, especialmente investigada por su carácter central en el sistema gramatical, los resultados obtenidos muestran en particular que las representaciones construidas por los alumnos constituyen en general combinaciones inconexas de propiedades referenciales, morfológicas, sintácticas e incluso ortográficas, y de este modo confirman la necesidad de continuar elaborando y validando dispositivos didácticos que permitan a los aprendices construir y organizar un metalenguaje pertinente y autónomo.

Para cerrar este Prólogo subrayaremos dos aspectos del posicionamiento científico del grupo GREAL que los directores y autores de la obra no tematizan más que indirectamente, pero a los cuales somos particularmente sensibles.

Los programas de investigación y de intervención del grupo son exponente indiscutible de la didáctica de las disciplinas tal como se ha desarrollado en Europa desde hace decenios, pero los miembros del grupo no descuidan en absoluto, como sí hacen ciertos didactas, las aportaciones de la pedagogía general y de otras corrientes científicas de la educación. Por el contrario, hacen buen uso de ellas, en particular de los trabajos sobre la historia de la escolaridad, sobre la problemática de la evaluación o aun sobre los procesos generales de planificación y revisión; hasta el punto de considerar en ocasiones como didactas autores que no se reconocerían como tales.

Si, para tratar los objetos de enseñanza por un lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje por otro, los miembros del GREAL apelan necesariamente a marcos teóricos surgidos de las ciencias del lenguaje y de las ciencias del desarrollo psicológico, su enfoque no se limita a la utilización de elementos teóricos y metodológicos, sino que en numerosas ocasiones plantean una especie de colaboración entre iguales con los enfoques de estas "otras" disciplinas y aportan a veces respuestas a las preguntas pendientes. A propósito de ello hay que destacar la inmensa calidad de los representantes de otras disciplinas a los que se cita con regularidad, de Cassirer a Ricoeur, de Leontiev a Dewey, de Halliday a Culioli, o incluso de Habermas a Vigotski.

Y esta amplia concepción del espectro de acción e interacción de la didáctica muestra que esta es, en sentido propio y figurado, central, porque se dirige a uno de los espacios más importantes del desarrollo propiamente humano.

Introducción

Anna Camps | Xavier Fontich

Este es un libro de Didáctica de la lengua, entendida como un ámbito de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla.

El marco de la didáctica de la lengua se define como el espacio donde interactúan tres polos: los contenidos que se enseñarán (en nuestro caso, la lengua), los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Ese marco se ha beneficiado de contribuciones desarrolladas en diversos dominios científicos, incluidas la psicología, la lingüística, la pedagogía y la sociología, y se ha convertido en un campo de investigación específico para el que se han elaborado instrumentos teóricos y metodológicos. Esos instrumentos, que se utilizan para analizar los datos recogidos en contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, tienen dos objetivos: alcanzar una comprensión más sólida de esos contextos y producir respuestas a los desafíos que plantean.

Los textos que se recogen en este libro se inscriben plenamente en este marco y son representativos del trabajo llevado a cabo en los últimos 25 años por docentes e investigadores integrados en el grupo **GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües)**, el Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas de la Universitat Autónoma de Barcelona. En su conjunto quieren ser un reflejo de la trayectoria de este grupo y de la evolución de los planteamientos teórico-prácticos que han guiado su trabajo. El origen del grupo data de mediados de la década de 1980, cuando se crearon los departamentos de Didáctica de la Lengua en España. En este contexto, el debate sobre la enseñanza de la gramática se refería a cómo adaptar a la enseñanza los resultados de los estudios de tipo oracional (basados en el estructuralismo y los modelos estándar de la gramática generativa), un debate que también tuvo lugar en otros países, como Francia y el Reino Unido, aunque con planteamientos y sobre todo resultados bastante distintos. En el mundo anglófono, este fue también un período de creciente investigación sobre el proceso de escritura a la luz de la psicología y la retórica. En España, el estudio pionero de Camps (1986) enfatizó la enorme importancia de atender a las necesidades de los alumnos al adaptar los conceptos y procedimientos lingüísticos.

Su enfoque era original y se basaba en la siguiente idea: para aprender a usar la lengua de manera apropiada, debemos a la vez usarla y ser capaces de convertirla en un objeto para la reflexión. Este estudio defendía un modelo de instrucción gramatical basado en un enfoque funcional y en un trabajo colaborativo que combinaba dos tipos de actividades: la observación y combinación de elementos lingüísticos, y el estudio de microsistemas dirigidos a un conocimiento gramatical bien estructurado.

Durante esos años iniciales, también se llevaron a cabo varios estudios sobre la escritura dentro del contexto de la formación del profesorado que buscaba responder a las necesidades de los alumnos y los docentes para superar el enfoque estrictamente oracional en la enseñanza de la escritura. El grupo adoptó contribuciones desarrolladas durante las décadas de 1970 y 1980 en diferentes campos: estudios del discurso, propuestas de MAK Halliday, investigación en psicología evolutiva, contribuciones neo-vigotskianas y estudios sobre el proceso de escritura (p.ej., Camps y otros, 1989). Estas aportaciones culminaron en una línea de trabajo que reveló la complejidad del proceso de escritura que realizan los alumnos cuando se dedican a tareas de escritura en colaboración (Camps 1994; ver Camps *1991 y *1992) [los asteriscos indican trabajos incluidos en el presente volumen.

El volumen reúne textos originalmente publicados en español, catalán, francés e inglés en revistas académicas variadas, con la intención de reunir lo que hasta ahora estaba disperso y era parcialmente inalcanzable para la audiencia académica internacional. Este volumen complementa otras contribuciones del grupo accesibles en inglés (entre otras, Camps y Milian 2000, Milian y Camps 2005, Milian 2005a y 2005b, Fontich y Camps 2014, Ribas y otros 2014, Oliva-Girbau y Milian 2015, Rodríguez-Gonzalo 2015, Fontich y García-Folgado 2018, Camps y Fontich 2019a, etc.).

Cabe destacar algunas características del conjunto de trabajos presentados y de la investigación y la docencia que esos trabajos reflejan. En primer lugar, se sitúan en un ámbito teórico-práctico cuyo objetivo, lejos de ser puramente especulativo, se orienta a transformar la práctica y a su vez a replantear, a través de la investigación sobre ella, los presupuestos teóricos. Se trata de un camino de ida y vuelta, en el que la teoría y la práctica mantienen entre sí una relación dialéctica. Rechazan, por lo tanto, una concepción que defendería que la investigación didáctica se hace en la universidad por parte de investigadores que elaboran nuevo conocimiento destinado a ser aplicado posteriormente en las aulas por los docentes.

El carácter praxeológico de la investigación didáctica tiene como consecuencia la necesaria colaboración entre investigadores y docentes. Unos y otros aportan su conocimiento específico tanto al diseño como al seguimiento y al análisis de los resultados de los diferentes proyectos. Como se podrá comprobar, los textos que conforman este volumen tienen carácter diverso y responden a objetivos distintos en el momento de su publicación. Unos tienen como fin explicitar los fundamentos de la aproximación didáctica de base sociocultural que conforma el marco teórico que la sustenta, otros dan cuenta de investigaciones llevadas a cabo; otros, de experiencias docentes que se inscriben en dicho marco y que se publicaron en revistas dirigidas a docentes en ejercicio. Sin embargo, en cada uno se puede percibir la estrecha relación entre teoría y práctica de la que hemos hablado. Creemos que el interés del libro radica precisamente en dicha diversidad.

Esta ha sido la principal característica del trabajo del grupo GREAL, que en diversos períodos de su trayectoria se ha concretado en seminarios conjuntos que permitían a los participantes compartir los fundamentos del modelo de enseñanza de la escritura y de la gramática elaborado y dar cuenta de la actividad metalingüística de los alumnos. Compartir experiencias y analizarlas conjuntamente a la luz de los marcos teóricos compartidos ha enriquecido la mirada de todos sobre el proceso de enseñar y aprender lengua.

El interés del grupo en articular la teoría y la práctica, y en mejorar la educación lingüística en las escuelas, se vincula con dos tendencias de investigación importantes: el proceso de aprender a escribir y el proceso de aprendizaje de la gramática, asumiendo que la actividad metalingüística aparece como el nexo que une ambos procesos. Estudios iniciales centrados en el proceso de escritura permitieron constatar que los alumnos, al escribir en colaboración, llevaban a cabo procesos complejos, lo que llevó a explorar la actividad

metalingüística que surgía en estas situaciones. Observar que esta actividad se manifestaba en distintos niveles de explicitación sugería que el aprendizaje de la gramática es un proceso arraigado en el seno de dicha actividad. La investigación actual del grupo ha examinado la interacción entre el uso de la lengua escrita y el conocimiento gramatical de los alumnos, con resultados que sugieren que la conexión entre ellos solo puede cristalizar si la actividad metalingüística se considera y conceptualiza como un proceso de acción reflexiva sobre el lenguaje.

Los investigadores de GREAL han adoptado una perspectiva cualitativa, descriptiva e interpretativa, basada en el estudio de casos e inspirada en las contribuciones de la investigación-acción (*Milian 2000, Fontich y García-Folgado 2018). Con respecto a las raíces teóricas, el grupo ha asumido los principios de la psicología sociocultural, que considera la interacción social como motor de desarrollo humano, y se ha interesado por las contribuciones de la psicología cognitiva, especialmente aquellas centradas en el desarrollo metalingüístico y el proceso de abstracción. Además, el grupo ha fundamentado su investigación en las teorías lingüísticas que adoptan una perspectiva funcional sobre el estudio de la lengua e integran las dimensiones de la morfosintaxis, la semántica y la pragmática. Finalmente, ha adoptado contribuciones hechas por los estudios pedagógicos relacionados con los entornos escolares en los que se destaca la importancia de la inducción guiada en el proceso de aprendizaje, al igual que los beneficios de la interacción entre pares y grupos reducidos al tratar con la complejidad del aula.

Los objetivos de investigación han sido los siguientes: (1) describir el proceso de aprendizaje de la composición escrita, así como de su enseñanza y evaluación, centrándose en el proceso real de escritura; (2) describir la actividad metalingüística desencadenada en este proceso.

En relación con este último, objetivos adicionales son examinar dos asuntos interrelacionados: (3) los conceptos metalingüísticos de los alumnos; (4) el aprendizaje y la enseñanza de la gramática.

Estos cuatro objetivos se incluyen en el objetivo general de elaborar un marco teórico que tenga en cuenta la actividad metalingüística como una actividad social y cognitiva orientada al aprendizaje del uso lingüístico.

El proceso seguido por el grupo GREAL puede sintetizarse en los temas siguientes que han sido el foco de atención preferente de la investigación a lo largo del período que se considera.

1. El vínculo entre el proceso de escritura y el proceso de aprendizaje

Estudios como los de Camps (1990a, 1990b, 1994, *1991, *1992) y *Camps y otros (1997) exploran el proceso de escritura de los alumnos, así como el aprendizaje producido en este proceso. Muestran cómo la interacción en grupos pequeños desencadena la actividad metalingüística, manifestada en diferentes niveles de explicitud y relacionada tanto con la elaboración del discurso como con las elecciones sobre el sistema gramatical implícito en ese discurso. Los resultados sugieren que esas opciones son activadas por (a) el modo escrito, (b) el contexto retórico y el género discursivo, y (c) la precisión de las ideas. Estos estudios iniciales están respaldados por ulteriores trabajos (p.ej., Milian 1999a, *2001, 2005a, 2005b), en los que se exploran los puntos (a), (b) y (c) dentro de los proyectos basados en la escritura como un instrumento de aprendizaje (un enfoque conocido en inglés por las siglas de WAC, Writing Across the Curriculum, y WID, Writing in the Disciplines). El potencial epistémico de la escritura surgiría de la necesidad de adaptar el texto al modo escrito y al destinatario, es decir, a un género discursivo.

Una contribución clave de estos estudios es el concepto teórico-metodológico de "texto intentado". Dentro de un contexto de escritura en pareja o pequeños grupos, los alumnos se involucran en la discusión del contenido. También, a otro nivel, en discutir las formas lingüísticas que este contenido adopta en el texto. Estas formas lingüísticas son objeto de un proceso de negociación dentro de los grupos. En ese proceso, las propuestas destinadas a ser escritas, el "texto intentado", se caracterizan por un rasgo aparentemente contradictorio: son orales, pero tienen el perfil de un texto escrito (sintaxis compleja, alto nivel de formalidad, prosodia específica, etc.). Consisten en texto destinado a ser escrito, pero aún "en el aire", y son objeto de observaciones y reformulaciones antes de que se convierta en texto escrito en el documento (*Camps 1991, Camps 1994, Camps y Milian 1999, Milian y Camps 2006). Las propuestas de texto intentado de los alumnos, así como las reformulaciones llevadas a cabo, surgen con diferentes grados de explicitud, como se muestra en *Camps y otros (1997).

Los resultados de estos primeros trabajos sugieren la enorme importancia de abrir espacios amplios para la reflexión en el aula, espacios que permitirán a los alumnos involucrarse en los procesos de reflexión mientras escriben. El docente, como organizador de esos momentos, establece la situación retórica a la que la tarea de escritura debe responder adecuadamente. Debido a que esa tarea se articula en subtareas (p.ej. escritura, reflexión, revisión, etc.) en el contexto del trabajo colaborativo, las oportunidades para evaluar y transformar el proceso de escritura aumentan, generando una influencia doble: en términos de regulación del texto que se está escribiendo y en términos del proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, los alumnos están inmersos en una actividad metacognitiva en el proceso mismo, así como en una actividad metalingüística en el texto que producen.

Esto ha abierto un nuevo interés de investigación sobre el importante papel que desempeñan las herramientas de evaluación en la planificación y la escritura, y especialmente en la revisión de textos, asumiendo que la revisión es un proceso que comienza mucho antes del acto real de producir el texto en papel y que culmina en un extracto de texto o en una modificación en el texto que se está produciendo (Ribas 1996, 1997, *2001). La parte que desempeña el conocimiento de gramática L1 en el proceso de escritura en L2 (Guasch 2001) también es una cuestión de gran relevancia en el contexto geográfico multilingüe (en nuestro caso, el área metropolitana de Barcelona).

En síntesis, en la fase inicial el grupo exploró la interacción entre el proceso de escritura y el proceso de aprender a escribir. Un resultado crucial para la investigación posterior ha sido es-

tablecer que, junto con el proceso de escritura colaborativa, surge un texto intentado, que pasa por un proceso de reformulación de acuerdo con parámetros retóricos. El texto previsto y las reformulaciones son evidencia empírica de la actividad metalingüística, que emerge en diferentes grados de explicitud. Los conceptos clave mencionados anteriormente llevaron al grupo a considerar el desarrollo de un modelo de secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura que integraría dos conjuntos de tareas: las de escritura y las de aprender contenido específico relacionado con la escritura. Este modelo se llama Secuencia Didáctica para aprender a escribir.

2. El modelo de Secuencia Didáctica para aprender a escribir

El modelo de Secuencia Didáctica para aprender a escribir integra dos tipos de actividades: una actividad que involucra la producción de un texto (con sus propios objetivos comunicativos y discursivos) y una actividad que involucra el aprendizaje de contenido específico referido al género discursivo como objeto de la enseñanza y el aprendizaje. Adoptamos el significado dado por Leontiev (1979) al concepto de actividad, en el que destacan dos ideas: la motivación y la intencionalidad. Las diferentes acciones llevadas a cabo a lo largo de la secuencia adquieren sentido con respecto a los objetivos anteriores planteados por el profesor y compartidos entre los participantes (Camps 1994).

El modelo persigue la adquisición de conocimiento lingüístico y discursivo dentro de un marco que fomenta el trabajo colaborativo, hace explícitos los objetivos de enseñanza, implica a los alumnos en tareas comunicativas reales y reflexiona sobre el lenguaje en un proceso que integra "hacer" y "aprender haciendo". Más allá de las tareas aisladas, busca establecer una actividad de aprendizaje global que sea significativa para los alumnos al presentar las tareas vinculadas a los objetivos comunicativos y de aprendizaje. Tiene raíces en los siguientes enfoques:

- Trabajo por proyectos, que surgió a principios del siglo XX dentro del movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva (Dewey 1916, Kilpatrick 1918). Su principal foco de interés es la motivación del alumno para participar en el conjunto de tareas que se proponen.
- Mediación de la interacción social, junto con los usos situados del lenguaje (géneros discursivos), como una pista y al mismo tiempo como una guía de las acciones emprendidas por los participantes en el proyecto. Esto contribuye a construir conocimiento, siguiendo los parámetros de la teoría sociocultural (Bajtín 1978, Vigotski 1978, Bronckart 2008).
- Postulados de la psicología cognitiva sobre la actividad metalingüística (Karmiloff-Smith 1992) y el papel de la interacción social a la hora de desencadenar esa actividad (Gombert 1992), así como sobre la actividad cognitiva (Flower y Hayes 1989, Bereiter y Sacardamalia 1987) y los procesos sociocognitivos (Nystrand 1986) en la escritura.

- Implicación del participante en las acciones relacionadas con el objeto y el resultado de la actividad, resaltado por la teoría de la actividad (Leontiev 1979, Engeström 1987).
- Contribuciones de las ciencias del lenguaje, ampliando el objeto de estudio más allá del sistema de descripción lingüística oracional y adoptando enfoques funcionales del concepto del lenguaje y del concepto de gramática (Austin 1962, Levinson 1983, van Dijk 1977, Bronckart 1997 y 2008, Bernárdez 1982 y 2004).

El modelo consta de tres fases. En una primera fase, se establecen los objetivos retóricos a los que deberá responder el texto, junto con el objeto de aprendizaje. En una segunda fase, el proceso de escritura real comienza, con actividades de apoyo centradas en aspectos parciales del texto que se debe escribir. Finalmente, en una tercera fase, los alumnos participan en un proceso doble: una revisión del texto de acuerdo con los objetivos retóricos; y una tarea metacognitiva centrada en el seguimiento del proceso de aprendizaje.

Este modelo se puso en práctica en forma de diferentes experiencias en los niveles de Primaria y Secundaria, que exploraban la enseñanza de una gran diversidad de géneros discursivos (p.ej., poemas, reseñas, autobiografías, entrevistas, exposiciones, etc.) y que abrían un espacio interesante para la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje activados dentro del aula. El estudio de ese espacio servía para validar el modelo (ver Santamaria 1992, *Zayas 1993, Fort y Ribas 1994, Milian 1995a y *1995b, *Colomer y otros 1998, etc.). Estos estudios transmiten evidencia empírica sobre el desarrollo de la actividad metalingüística en el contexto de la escritura.

3. Actividad metalingüística (MA) en el proceso de escribir

Los estudios sobre la actividad metalingüística destacan el hecho de que, dentro del proceso de escritura, el conocimiento de la gramática de los alumnos se manifiesta en diferentes formas (*Camps 2000, *Camps y Milian 2000, Camps y Ribas 1996a y 1996b). Algunos estudios han conceptualizado ese conocimiento de acuerdo con el enfoque "explícito/implícito", basándose en los postulados de la gramática generativa. Sin embargo, la investigación que el grupo ha llevado a cabo revela que el conocimiento de la gramática surge en la actividad metalingüística en un proceso discursivo que se manifiesta en diferentes niveles de explicitud.

Si bien la investigación basada en la dicotomía implícito/explícito ha recibido una atención considerable, no es este el caso con respecto a la actividad metalingüística. Basados en principios socioculturales, los estudios de GREAL se centran en dicha actividad como un proceso que ocurre dentro de la actividad de conceptualización humana (*Camps 2000). El ser humano conceptualiza los objetos y procesos del mundo a través del lenguaje, participando en una actividad lingüística. Dado que el lenguaje en sí es uno de esos objetos y procesos del mundo, los humanos también se involucran desde los primeros años de vida en una actividad de conceptualización del lenguaje a través del lenguaje, es decir, en una actividad metalingüística.

Basándose en trabajos esenciales sobre desarrollo metalingüístico (de A. Karmiloff-Smith,

A. Culioli y J.-É. Gombert) y en ideas vigotskianas sobre conceptos espontáneos y científicos, Camps (*2000, 2014) considera que la actividad metalingüística es observable en tres diferentes niveles de explicitud: a nivel procedimental, verbalizado a través de un lenguaje espontáneo y verbalizado a través de un lenguaje científico. En esos estudios se utilizan los siguientes términos: conocimiento metalingüístico, para referirse al conocimiento sobre el lenguaje; función metalingüística del lenguaje, en relación con el uso del lenguaje para hablar sobre el lenguaje, y actividad metalingüística, para referirse a la actividad discursiva sobre el lenguaje. Esta actividad se considera la fuente de conocimiento metalingüístico, en el sentido de que contribuye a activarlo y construirlo.

*Camps (2000) considera que la actividad metalingüística explícita, en el sentido de observable, es el foco clave para la investigación sobre el aprendizaje de gramática en la escuela. Considera que la actividad metalingüística se puede manifestar en tres niveles diferentes: el nivel #1 se caracteriza por las operaciones que los alumnos realizan sobre el texto (p.ej., intercambiar un tiempo verbal por otro al escribir un texto narrativo); en el nivel #2, esas operaciones van acompañadas de un discurso con función metalingüística aunque expresado en un lenguaje común; y en el nivel #3, las operaciones van acompañadas de metalenguaje específico (por ejemplo, "pasado perfecto" o "condicional"). Esto último requiere que los alumnos hayan recibido algún tipo de instrucción gramatical explícita.

Estudios como los presentados en Ribas y otros (2014) consideran que la perspectiva sociocultural es muy adecuada para alcanzar una sólida comprensión teórica del papel de la gramática en el contexto de la escritura y la enseñanza de idiomas. Algunos de estos estudios han llegado a conclusiones relevantes sobre una serie de cuestiones clave: (a) la direccionalidad de la reflexión (del nivel #1 al #3 y viceversa); (b) cómo un mal uso del metalenguaje (#3) puede conducir a conceptos erróneos, lo que puede representar un obstáculo al recurrir al conocimiento de la gramática en el contexto de la escritura; (c) el hecho de que el lenguaje común (#2) puede transmitir conceptualizaciones gramaticales adecuadas y conducir a buenos textos; (d) el hecho de que los niveles verbalizados (#2 y #3) pueden no surgir naturalmente de un nivel procedimental (#1) (es decir, quizás no sea posible aprender gramática solo a través del uso).

Además, estos estudios consideran que promover actividades de descubrimiento y clasificación mientras los alumnos interactúan puede ser una condición clave para desencadenar una valiosa actividad metalingüística en el contexto de la escritura (y en el contexto del estudio de la gramática). Sin embargo, también señalan que la interacción por sí sola puede no ser suficiente y destacan la necesidad de guiar al estudiante hacia las reglas básicas de interacción con función epistémica (Fontich 2006, *2014a).

Los resultados de esos estudios han llevado al grupo a abrir un enfoque de investigación sobre los conceptos de gramática y el proceso seguido por los alumnos al construirlos.

4. Conceptos gramaticales de los alumnos

Se han realizado estudios sobre cómo los alumnos construyen conceptos gramaticales en varios contextos (como Reino Unido, España, Francia, Suiza o Canadá) con resultados similares (ver *Guasch 2014 para una síntesis). Los trabajos de GREAL observan que los conceptos de gramática de los alumnos constituyen un conglomerado de información diversa, a menudo desconectada entre sí (p.ej., los alumnos muestran conocimiento declarativo basado en la semántica y la pragmática, pero un conocimiento procesual del mismo concepto basado en criterios sintácticos lineales). Del mismo modo, se ha observado que los alumnos tienen dificultades para recuperar conceptos gramaticales en situaciones distintas de las aprendidas, así como para transferir esos conceptos a situaciones de uso del lenguaje. Una de las contribuciones del grupo ha sido destacar tres tipos de obstáculos en el aprendizaje de este conocimiento.

En primer lugar, los "obstáculos" referidos a la complejidad del tema real de instrucción, es decir, los obstáculos del propio contenido gramatical. *Camps y otros (2001) muestran la naturaleza compleja del concepto "pronombre", que puede explorarse desde tres perspectivas diferentes y complementarias: enunciativa, textual y sintáctica. *Rodríguez-Gonzalo (2014a), *Durán (2009) o *Casas-Deseures y otros (2017) subrayan la complejidad de los conceptos que se refieren a diferentes aspectos de la categoría "verbo" (sistema de formas verbales del pasado, valores de tiempo presente, la categoría verbo y el concepto de transitividad, respectivamente), debido a los estrechos vínculos entre forma, significado y uso dentro de esa categoría.

En segundo lugar, los obstáculos que se refieren a los procedimientos de instrucción. Méndez (2012) y Gil y Bigas (2014) enfatizan que la instrucción gramatical permanece estrechamente unida a procedimientos transmisivos centrados en el habla de los maestros. Eso contrasta vívidamente con el carácter constructivista adoptado en la enseñanza en otros ámbitos (como la escritura creativa o la educación literaria), en los que se consideran de la máxima importancia tanto el conocimiento previo de los alumnos como su participación emocional en las tareas (Fontich 2006).

Finalmente, y en estrecha relación con el primero, encontramos los obstáculos referidos al proceso de aprendizaje. Varios estudios muestran la fácil deriva del aprendizaje gramatical hacia la llamada "fosilización" (p.ej., *Notario 2001 sobre el concepto morfosintáctico de "sujeto"). Este fenómeno dificultaría la evolución del conocimiento durante la escolaridad (Gonzalvo y Camps 2003) y podría ser la razón de la falta de transferencia de estos conceptos a la reflexión sobre el uso del lenguaje. De manera similar, ciertos estudios revelan la falta de conexión entre el conocimiento declarativo y el procedimental.

Investigaciones previas que demostraron las dificultades experimentadas por los alumnos en el aprendizaje de la gramática llevaron al grupo a desarrollar una propuesta de instrucción gramatical basada en tres supuestos: la gran capacidad de los alumnos para la actividad metalingüística; la ineludible necesidad de disponer de un conocimiento gramatical bien articulado para superar los obstáculos identificados en el aprendizaje de gramática; y la necesidad de que los alumnos actúen en el seno de una intervención pedagógica.

5. Un modelo para la enseñanza de la gramática: Secuencia Didáctica de Gramática (SDG)

Varios estudios han cuestionado si la reflexión sobre el código de la lengua debería ser un foco de atención educativa, esgrimiendo la supuesta falta de incidencia de la instrucción gramatical en el uso del lenguaje (y especialmente en la escritura). Los estudios sobre la actividad metalingüística en contexto de escritura desafían esa suposición y se suman a un gran conjunto de trabajos actuales que defienden la necesidad de explorar más a fondo la relación entre saber gramatical y uso de la lengua (p.ej., Myhill y Jones 2015, Myhlil y otros 2016). Con diferentes niveles de explicitud, esta actividad surge tanto en el uso del lenguaje (p.ej., al reorganizar una oración) como en la reflexión sobre el sistema gramatical (p.ej., al constatar la necesidad de escoger palabras más formales). Sin embargo, nuestra pregunta se refiere a qué contenido de gramática debe enseñarse y cómo debe enseñarse, de modo que la gramática se convierta en un instrumento útil para mejorar el uso del lenguaje.

Consideramos que tanto el estudio del sistema como el proceso de conceptualización gramatical son de suma importancia, asumiendo los principios de Vigotski sobre cómo el conocimiento explícito de los conceptos permite el logro de niveles más altos de comprensión y desempeño. El objetivo de un modelo de instrucción gramatical debe ser que los alumnos puedan construir un marco conceptual coherente sobre el sistema de la lengua, de modo que el conocimiento de la gramática esté disponible en el contexto del uso lingüístico.

El modelo de Secuencia Didáctica de Gramática (SDG) comparte con el de Secuencia Didáctica para aprender a escribir la incorporación de la idea de proceso, es decir, la necesidad de un espacio generalizado que involucre a los alumnos en procesos reflexivos. Esos procesos estarían orientados a superar el simple aprendizaje memorístico del contenido gramatical aplicado posteriormente de manera mecánica en tareas de identificación y etiquetado. Estudios sobre material educativo subrayan que con gran frecuencia estas tareas se orientan a ilustrar unas explicaciones teóricas previas a partir de construcciones muy prototípicas (Ribas 2010, Coronas 2014, *Fontich y Giralt 2014). Se sugiere que ello podría ser la causa de la fosilización del conocimiento gramatical, por dificultar la transferencia de ese saber a contextos menos controlados (p.ej., los usos escritos) (Camps y Zayas 2006, Fontich y Rodríguez-Gonzalo 2014).

El modelo SDG trata de implicar a los alumnos en un proceso de conceptualización basado en tareas de observación de datos lingüísticos, así como en la discusión sobre esos datos (para poder clasificar, identificar, contrastar, etc.). Los datos para reflexionar serían entregados por el profesor (en forma de instancias lingüísticas altamente controladas y en el seno de tareas convergentes) o serían recopilados por los alumnos (en forma de instancias poco controladas con tareas divergentes, orientadas a la reflexión y la investigación).

Ese modelo también responde a la necesidad de elaborar una gramática pedagógica. Esa gramática no sería una traducción simplificada para el aula de conceptos lingüísticos, sino el resultado de reunir conceptos y procedimientos para acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje gramatical basado en la reflexión sobre el sistema y de acuerdo con las necesidades de la escuela. Asumiría así la idea según la cual el conocimiento de la gramática podría activarse a lo largo de tres rutas diferentes y complementarias: el contexto de la escritura, en el que es necesario dominar microsistemas específicos para resolver tareas de escritura (p.ej., el sistema de tiempos del pasado en textos narrativos; Rodríguez-Gonzalo *2014a y 2014b); el contraste entre idiomas en contextos multilingües (p.ej., diferentes sistemas de tiempos verbales entre lenguas presentes en la escuela; *Guasch 2014); y la exploración de microsistemas gramaticales para observar patro-

nes regulares (p.ej., un enfoque léxico de las oraciones predicativas y el concepto de subcategorización verbal; Fontich 2006, *2014a, 2014b).

El modelo ha sido llevado a cabo en aulas de Primaria y Secundaria (Camps y Zayas 2006, Fontich 2010, Rodríguez-Gonzalo 2011) y los resultados indican que los alumnos se implican en la reflexión sobre el sistema de la lengua y muestran la relevancia del modelo como marco para la investigación sobre el proceso de la actividad metalingüística y el aprendizaje de la gramática.

6. Actividad metalingüística y aprendizaje de gramática

El modelo de SDG representa una propuesta para transferir al aula los resultados de la investigación sobre la actividad metalingüística. Constituye, además, un marco desde el cual explorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desencadenado a lo largo de su implementación y analizar las discusiones de los alumnos a través de procedimientos de análisis del discurso. Milian y Camps (2006) investigan el diálogo que mantiene una maestra con sus alumnos al comienzo de una secuencia dedicada sobre la noción de tiempo verbal en textos narrativos. Las autoras muestran que el proceso de abstracción requerido durante la tarea es muy exigente y que, en consecuencia, y a pesar de la ayuda del maestro, los alumnos solo pueden alcanzar bajos niveles de abstracción (ver *Camps 2009).

Por otro lado, los estudios presentados en Fontich (2010, *2014a, 2014b) destacan que la implicación de los alumnos en un diálogo colaborativo puede ser muy intensa y reveladora. Esos estudios sugieren que puede haber un vínculo entre esta participación y el hecho de que el contenido gramatical se presente en su complejidad como una entidad orgánica formada por los dominios de semántica, pragmática y morfosintaxis. También señalan que las soluciones de los alumnos son diversas y no siempre adecuadas. Estos trabajos muestran los diálogos de alumnos en una tarea de identificación de elementos de oraciones, habitual en las lecciones de gramática y en la práctica de revisión de textos.

El análisis de los diálogos que ocurren dentro de una SDG permite al investigador rastrear el proceso de construcción del conocimiento gramatical para poder interpretarlo. En este punto, surge una nueva pregunta que vincula el proceso de escritura con el conocimiento de gramática.

7. Escritura, gramática y actividad metalingüística

Los estudios señalados en la trayectoria de investigación de GREAL sugieren que la enseñanza de la lengua debe prestar atención a los aspectos relacionados tanto con el uso de la lengua como con el conocimiento del sistema gramatical. También sugieren que ambos polos están vinculados por la actividad metalingüística de los alumnos desencadenada en un proceso discursivo. Los trabajos más recientes del grupo están interesados en cómo promover dentro del aula la interrelación entre ambos polos.

En ese sentido, la atención se ha centrado en los conceptos de escritura y gramática de los maestros, y en cómo piensan que estos dos polos deberían enseñarse e integrarse (Fontich y Camps 2015, Bastons y otros 2017, Camps y Fontich 2019a). El punto de partida sería el siguiente: los estudios sobre la enseñanza de la gramática asumen diferentes conceptos sobre la naturaleza de la gramática y sus conexiones con la escritura (Fontich y Camps 2014). Debido a los distintos conceptos derivados de la enorme diversidad de teorías y modelos lingüísticos de los últimos setenta años, los conceptos de gramática utilizados en la educación han sufrido grandes cambios, que, en ocasiones, aparecen de manera contradictoria. Revisar las instrucciones de gramática y escritura requiere explorar los conceptos y las teorías personales de los docentes, con el fin de transformarlos para que sean más coherentes.

Esos estudios exploratorios han destacado la influencia en los docentes de la dicotomía gramatical explícito/implícito. Esta dicotomía lleva a preguntas como "¿Qué incidencia puede tener la instrucción gramatical explícita en el dominio del uso del lenguaje?" o "¿Se puede desencadenar el conocimiento gramatical explícito a partir del aprendizaje gramatical implícito?" Los resultados muestran que los docentes tienen ciertas intuiciones que son poco elaboradas, en coherencia con los resultados de algunos estudios que apuntan a las contradicciones de algunas disposiciones curriculares, a veces demasiado simplificadas. Una de esas intuiciones, compartida con diferentes grados de explicitud por los docentes en la muestra, es la necesidad de tomar la reflexión como el núcleo del aprendizaje de la gramática. Esto de alguna manera contradice el currículo español, que no alude explícitamente a la necesidad de reflexión para aprender gramática, y que subordina el aprendizaje significativo de la gramática a la enseñanza de la escritura. Como han demostrado los estudios realizados por GREAL y como indican las intuiciones de algunos de los docentes entrevistados, este enfoque curricular no tiene en cuenta la naturaleza metalingüística del uso del lenguaje en sí mismo (Fontich 2016, Camps y Fontich 2019a).

Un segundo foco de atención se coloca en la mediación que los docentes desarrollan al abordar la escritura y la gramática en una tarea de composición escrita. El estudio de *Rodríguez-Gonzalo (2014a) muestra hasta qué punto esta mediación puede ser crucial con respecto a dos cuestiones centrales: conceptualizar el conocimiento gramatical presentado como objetivo de aprendizaje (en ese estudio, el sistema de tiempos verbales del pasado en un texto narrativo) y transferir ese conocimiento a la tarea de escribir. Los resultados sugieren que el proceso de revisión puede constituir el espacio en el que el conocimiento de la gramática desempeña un papel en la mejora del texto.

Síntesis y consideración final

Como hemos visto, las tendencias de investigación en GREAL han explorado tres puntos de interés, a veces de manera interrelacionada: escritura, actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática. Desde los primeros estudios sobre el proceso de escritura (que confirmaron que, en contextos de escritura colaborativa, los alumnos realizan procesos complejos), surgió un interés por explorar la actividad metalingüística desarrollada dentro de ese proceso. La investigación ha producido evidencia empírica sobre los diferentes niveles a través de los cuales se manifiesta esta actividad, lo que permite conceptualizar el aprendizaje de la gramática como un proceso de múltiples capas, así como la enseñanza gramatical como una guía para acompañar a los alumnos en un proceso de aprendizaje de conceptos de gramática, ineludiblemente abstractos. Como resultado, el aprendizaje de conceptos gramaticales se asimila al proceso de conceptualización que los alumnos siguen en otros dominios académicos.

La investigación hasta ahora sugiere que la relación entre el uso del lenguaje, especialmente el escrito, y el conocimiento de gramática de los alumnos solo puede entenderse plenamente si exploramos la actividad metalingüística, entendida como una acción reflexiva sobre el lenguaje con dos dimensiones: la reflexión sobre las formas de la lengua en contextos de uso lingüístico y el conocimiento estructurado sobre la gramática que integra tres perspectivas: morfosintaxis, semántica, y pragmática. La investigación de GREAL ha tenido dos tipos de difusión y transferencia: en forma de redes de grupos de investigación interesados en la enseñanza de la lengua; y en forma de seminarios de formación de docentes en activo. Con respecto a esto último, nuestro grupo ha tenido un contacto permanente con docentes de Primaria y Secundaria.

1. El proceso de escribir y el proceso de aprender

Los cinco capítulos de este apartado abordan el proceso de composición del escrito como centro de la atención primordial tanto en la enseñanza de la composición escrita como en la investigación sobre dicha enseñanza. En "Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita" (*Camps*), *se presenta una panorámica sobre distintas aproximaciones a este campo, destacando los beneficios de los planteamientos socioculturales. En los dos capítulos siguientes* ("Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", *Camps*; "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", *Camps*), *se aboga por la necesidad de conceptualizar la escritura como un proceso complejo y recursivo, de intervenir en dicho proceso y no solo en el producto final, y de ver la tarea de escritura escolar como actividad comunicativa y como actividad orientada al aprendizaje de unos contenidos que permitan avanzar en el dominio de la competencia escrita. En* "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión" (*Ribas*), *se muestran los beneficios de acompañar el proceso de escritura con instrumentos de autorregulación para el aprendiz. Finalmente, en* "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" (*Camps*), *se proponen las bases teóricas del modelo de Secuencia Didáctica para aprender a escribir.*

Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita

Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 24(4), 14-23.

Anna Camps

1. Introducción

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha experimentado un crecimiento importante en los últimos años, en parte paralelo al que han experimentado los estudios lingüísticos y psicológicos que las propuestas de enseñanza han tomado como referentes. La pretensión de este texto es esbozar una aproximación a la relación entre ambos desarrollos y mostrar que la adopción de los marcos teóricos de referencia no es únicamente el resultado de la aplicación a la enseñanza de los estudios lingüísticos y psicológicos. Por el contrario, muy a menudo son los objetivos que la enseñanza se plantea, las necesidades que estos objetivos generan y las situaciones concretas en que se desarrollan las propuestas, los que, por una parte, orientan la selección de los marcos disciplinares de referencia y, por otra, abren nuevos horizontes a la misma investigación en estos diferentes ámbitos, además de que, en ocasiones, apelan a otros nuevos campos de estudio en un proceso cada vez más interdisciplinar.

En este repaso, necesariamente parcial, tomaremos como punto de partida cuatro puntos de vista que, de forma más o menos sucesiva, han prevalecido en los enfoques de la enseñanza de la composición escrita. Veremos también cómo estos diferentes puntos de vista no tienen por qué ser alternativos, sino que se pueden integrar, y de hecho se integran, en una enseñanza del lenguaje escrito basada en la actividad discursiva, que tenga en cuenta, a su vez, la necesidad de que los alumnos progresen en el conocimiento de los mecanismos lingüístico-textuales implicados en su dominio. Los cuatro puntos de vista que vamos a considerar son: el texto, el proceso de escritura, el contexto y la actividad discursiva.

2. El texto

En la primera mitad del siglo pasado, en un intento de superar una visión puramente histórico-filológica de la literatura, surgieron y se desarrollaron orientaciones de los estudios literarios que tomaron como objeto de análisis el texto en sí mismo, sin tener en cuenta las relaciones de este, sea con el autor, sea con el contexto sociocultural en que el texto se había producido. Nos referimos sobre todo a la escuela formalista rusa y al movimiento denominado New Criticism surgido en los Estados Unidos. Ambos proponen el estudio de las características estructurales de los textos y de las relaciones internas entre sus elementos. En este enfoque se concibe que el escritor transmite un significado a través del texto y que la tarea del lector, receptor de este significado, consistirá en desentrañarlo. El contexto es algo exterior al texto, no se considera inscrito en él.

La influencia de estas corrientes de los estudios literarios en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela es indudable. Por ejemplo, la metodología basada en la lectura "minuciosa" del texto, propia del New Criticism, se propone a partir de los años 40 como modelo pedagógico de análisis de los textos en los niveles de bachillerato, en un intento de superar el análisis subjetivo o atomizado de propuestas anteriores.

Algunos análisis de textos en la escuela tomaron como referente teórico el formalismo ruso y algunas de las propuestas de los estructuralistas europeos. En los niveles de la enseñanza primaria, el estudio de Vladímir Propp de 1928, Morfología del cuento, tuvo, sin lugar a duda, una influencia decisiva (Propp 1977). Este autor ruso quiso descubrir los elementos generales que estructuran la narración tradicional para dar cuenta de la unidad del género.

Las funciones de los cuentos populares que establece Propp aparecen como referente no solo en las prácticas escolares sino también en la creación de materiales que permiten seleccionar y combinar las diferentes funciones identificadas en los cuentos tradicionales. La obra más popular de Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, se basa en gran parte en este tipo de transformaciones (Rodari 1973).

La influencia de los movimientos formalistas se rastrea también en los "talleres literarios". El juego con los textos, la creación a partir de las nuevas combinaciones de las piezas que se han descubierto en el análisis, etc. permiten a los alumnos acercarse a la estructura, a la forma de los textos, a descubrir su gramática y a "crear". Sin embargo, los talleres literarios no se han basado siempre en la utilización de técnicas aplicables de forma más o menos mecánica. Las experiencias más estimulantes han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y escribir a partir de proyectos de escritura de textos en que la lectura y el análisis se ha subordinado a ellos (p.ej., Sánchez Enciso y Rincón 1985, Alcoverro 1988), mostrando de qué forma las actividades enfocadas al aprendizaje de los alumnos no pueden circunscribirse a la aplicación de los estudios lingüísticos y literarios sino que abren espacios que sería conveniente tomar en cuenta para la misma construcción del saber sobre qué es leer y escribir.

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y la producción de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas ha ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita.

La aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como

unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de conocimiento de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. Este será el objetivo último que otros enfoques basados en los estudios sobre el discurso pondrán de relieve, como veremos en los apartados siguientes.

3. El proceso de composición escrita

El interés de la investigación sobre los procesos redaccionales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los alumnos y encuentra su principal marco de fundamentación teórica en la psicología cognitiva. En este enfoque, el interés de la investigación se desplazó desde el proceso observable a partir de los productos de la actividad de escribir (planes, borradores, texto definitivo) hasta las operaciones mentales que acompañan dicho proceso y que a menudo no se reflejan en la conducta externa. Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que lleva a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas. El modelo de Hayes y Flower (1980) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza.

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Este primer elemento es altamente condicionante del proceso que se sigue. Así, una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que dichos contenidos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Si, en cambio, la representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surge como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter 1992).

Otros componentes de las representaciones que el escritor maneja a lo largo del proceso, como el conocimiento de los esquemas textuales, de los contenidos temáticos sobre los cuales escribe, de las estrategias de resolución de los problemas, del mismo texto que quiere escribir o que

está escribiendo, etc. contribuyen a la gestión y control adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Este mecanismo de gestión, de control, es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos pues permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso.

En el mundo anglosajón los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso. El énfasis recayó en la enseñanza de las estrategias de resolución de problemas de composición y en la capacitación de los aprendices para llevar a cabo un control adecuado del proceso de producción textual. La enseñanza de la redacción se vio favorecida por la publicación de propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados; por ejemplo, actividades para facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, la organización de los contenidos; ejercicios de textualización que atendían a la coherencia y cohesión del texto, a la organización del párrafo, etc.; actividades para facilitar el proceso de revisión y corrección de los textos y, por último, actividades destinadas a desarrollar la capacidad de tomar conciencia y de controlar el propio proceso. De entre todas las propuestas destacan, sin lugar a duda, las de Daniel Cassany (p.ej., Cassany 1989 y 1999, entre muchas otras), que han sido decisivas en la renovación de la enseñanza de la composición escrita en nuestro país. La atención a los procesos de redacción y sobre todo su desarrollo en las aulas se ha visto enriquecido por la atención a la diversidad de los textos y por la influencia de la lingüística textual en la enseñanza.

Desde el punto de vista educativo la aportación más destacada es, sin lugar a duda, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean. En el terreno de la enseñanza, los estudios sobre los procesos redaccionales confluyen con las concepciones psicopedagógicas de Vigotski, que han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura, destacando la importancia de la interacción del aprendiz con el adulto y entre iguales. La confluencia, en ocasiones contradictoria, entre el modelo teórico cognitivo de la composición escrita y el modelo pedagógico interaccionista que guía la enseñanza ofrecerá a esta vías para avanzar en conceptos más contextuales y pragmáticos de la escritura.

En esta encrucijada se sitúan algunas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, como las desarrolladas por el equipo GREAL (p.ej., Camps 1994, Camps y Ribas 1996a, Guasch, 2001), enfocadas al análisis de las complejas interacciones que se establecen en el proceso de aprendizaje de la composición textual, que se plantea a partir de un doble objetivo: discursivo-comunicativo y de aprendizaje. Estas investigaciones han dado origen a numerosas experiencias que se han basado en el modelo de secuencia didáctica a partir de proyectos de escritura. Como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión, que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión. Así, en esta línea de trabajo, se abren dos espacios que fundamentarán investigaciones posteriores. Por una parte, se pondrá de manifiesto la complejidad del contexto; por otra parte, el hecho de que las secuencias didácticas planteadas tengan un doble objetivo (discursivo y de aprendizaje) permitirá comprender de qué modo dos tipos de actividad confluyen y se relacionan en el proceso de regulación de la escritura. Se abre así un marco interpretativo fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Hablaremos de cada uno de estos aspectos en los apartados siguientes.

Más allá de la divulgación de la investigación cognitiva, en nuestro país, la atención a los procesos de escritura se ha desarrollado sobre todo en situaciones de enseñanza y aprendizaje y en gran parte se ha abierto a horizontes que superan el marco estrictamente cognitivo y aun textual.

4. La emergencia del contexto

El concepto de contexto es muy complejo y diverso. Intentaremos sintetizar tres concepciones que sirven de base a las investigaciones de los procesos de composición y de su enseñanza:

- El contexto como situación, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario.
- El contexto como comunidad discursiva. Esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto define roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.
- El contexto como esfera de actividad humana, en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes.

Como hemos visto en el apartado anterior, el estudio de las situaciones reales de escritura, especialmente las que se llevan a cabo en entornos de aprendizaje, pone en evidencia la necesidad de considerar aspectos contextuales en la interpretación de dichas actividades (Shaughnessy 1977). Las investigaciones de Martin Nystrand (p.ej., Nystrand 1986, 1989) se sitúan ya desde sus inicios en una orientación sociocognitiva que, además tiene en cuenta las interacciones grupales en el desarrollo del mismo proceso de escritura. Las investigaciones sociocognitivas sobre el aprendizaje de la composición no se interesan solo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto, sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término "discurso" expresa esta relación.

En esta orientación que relaciona el proceso de escribir con los entornos sociales, se desarrolla en el mundo anglosajón un amplio movimiento denominado "Writing Accross the Curriculum", que se orienta a la investigación y a la enseñanza de la escritura de los textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares. A raíz de este interés, numerosas investigaciones y experiencias escolares han enfocado su atención a la enseñanza de textos clasificados a menudo como explicativos, informativos o expositivos, que los alumnos deben dominar en relación con las actividades escolares o académicas (Castelló 1997, Milian 1995).

Los estudios lingüísticos sobre la enunciación y el discurso desarrollados en el ámbito europeo han tenido una gran incidencia en las investigaciones y propuestas de enseñanza, así como también la ha tenido el desarrollo de la pragmática, de la etnografía de la comunicación y del análisis del discurso, que han ofrecido marcos conceptuales que contribuyen a una mayor comprensión de la producción escrita como actividad de uso de la lengua. Por su influencia directa en la enseñanza del lenguaje escrito, cabe mencionar los trabajos de Jean-Paul Bronckart y su equipo en la universidad de Ginebra. Según este autor (Bronckart 1985), cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto.

La distinción entre los parámetros de la situación material de producción (locutor, interlocutor lugar y tiempo de la enunciación) y los parámetros del espacio social, definido como la zona de

cooperación en la cual se desarrolla la actividad verbal (enunciador, destinatario, finalidad), a partir de los cuales se organizan los textos tuvo una gran influencia en la enseñanza de la lengua en el ámbito francófono. En nuestro país los currículos de Valencia y del País Vasco son deudores explícitos de esta orientación (Zayas y Ferrer 1994). El concepto de contexto como situación comunicativa (quién escribe, a quién escribe, con qué intención) que el escritor debe tener en cuenta se incorpora con facilidad a diversas propuestas de enseñanza. En la escuela se crean espacios de escritura reales en que los alumnos deben atender a las características de los destinatarios para ajustar los escritos a las necesidades que la comunicación demanda. La escritura de cartas, de cuentos para compartir, de escritos para ser publicados en periódicos escolares y revistas, son expresión de esta orientación.

Sin embargo, numerosas propuestas van más allá de esta simple consideración del contexto como situación y toman en cuenta el contexto como espacio social, como comunidad discursiva en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso. La investigación de *Milian (2001) analiza la complejidad de lo que constituye el contexto de una actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal en la que el texto que se escribe tiene una finalidad más allá de la estrictamente escolar y para la cual se establecen unos objetivos específicos de aprendizaje. La investigación muestra de qué modo los alumnos aprenden a manejar los diferentes contextos que se entrecruzan en su actividad y muestra también el predominio de uno u otro contexto según el tipo de proceso que se lleva a cabo y según las características de los grupos.

La interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido. El tercer concepto de contexto que hemos señalado se halla en la base de una visión más amplia de lo que es escribir y aprender a escribir. De esto trataremos en el siguiente apartado.

5. Escribir y aprender a escribir como actividades discursivas

La teoría de la actividad, que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev, Vigotski) y en el pensamiento de John Dewey (Dewey 1916, 1933), puede ser un marco conceptual que dé cuenta de la relación didáctica como proceso en relación con las finalidades que las personas se proponen y, por lo tanto, también con los resultados de dichas actividades. Este marco conceptual puede ayudar a entender la interrelación entre actividades diversas con fines diversos que caracteriza la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por estar orientada a una finalidad, por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. La actividad tiene siempre un motivo, que puede no ser percibido conscientemente por los agentes, pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad, pero la desencadena, le da sentido. Según Leontiev (1978), una característica importante de la actividad es que está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas, las emociones y los sentimientos, que no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte; esto es lo que "mueve" (la motivación) a los humanos a actuar.

En un segundo plano de análisis, las actividades se descomponen en acciones. Los individuos (o grupos) llevan a cabo la actividad mediante un sistema de acciones cada una de ellas realizada con un objetivo, que no es el motivo de la actividad pero que se integra en ella; así, por ejemplo, buscar una palabra en el diccionario adquiere sentido en un proceso de resolución de problemas en la lectura o la escritura. Leontiev concibe las actividades desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan. Desde este enfoque, la actividad es la organizadora de las acciones que se hacen significativas en relación con el todo.

Las acciones humanas son fundamentalmente discursivas; la realidad social se construye en los intercambios comunicativos de las personas a lo largo de la historia (Habermas 1989). Las instituciones, los ámbitos de relación social, son resultado de la interacción comunicativa y a la vez la condicionan. Según Bronckart (1996),

> la extrema diversidad y complejidad de las formas de organización de las actividades humanas está indisolublemente ligada a la emergencia de un modo de comunicación particular, el lenguaje, que les confiere una dimensión también particular que las distingue de las actividades propias de otras especies animales y que justifica que sean calificadas en sentido estricto como sociales. (p. 31)

Este enfoque entra en consonancia con el concepto de género discursivo, tal como fue propuesto por Bajtín (1978), que considera que las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. En la dinámica de la comunicación entre las personas es donde se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica donde se originan, se aprenden y evolucionan los géneros discursivos, que constituyen también instituciones sociales.

Una segunda idea que hay que destacar es la centralidad de la palabra, del diálogo, en las acciones humanas, entendiéndolo en su significado más amplio, desde el que se da en la interacción cara a cara en la conversación, hasta el que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados. Los textos no son productos ce-

rrados en sí mismos, sino que entran en relación unos con otros y se reflejan entre sí en un diálogo permanente. Por este motivo Bajtín caracteriza la actividad humana y el discurso de dialógicos. Este tipo de actividad, la discursiva, es lo específicamente humano.

Desde este marco conceptual esbozado, se pueden considerar las situaciones de enseñanza y aprendizaje como actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de crecer como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello. El énfasis en la escuela como espacio comunicativo ha dado lugar a numerosas experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de espacios de comunicación en que los alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y su propia realidad y de la de su entorno, y como instrumento de exploración del mundo. Este tipo de proyectos no están en general relacionados con los contenidos curriculares, sino que tienen como objeto el conocimiento de la realidad social y cultural en la que los alumnos viven y se construyen como personas. Ejemplo de esta orientación es el trabajo de Beach y Myers (2001), que muestra experiencias en que alumnos de secundaria se convierten en investigadores de la realidad social entendida de manera amplia (p.ej., escuela, familia, comunidad, mundo virtual) y en que exploran recursos diversos para representar dicha realidad, a lo que contribuyen los diferentes lenguajes.

Un segundo ejemplo lo ofrece el trabajo de Freedman (1994), que explica de qué modo la correspondencia entre alumnos de una escuela de los Estados Unidos y de una escuela de Inglaterra lleva a unos y a otros a valorar su propia cultura, en ocasiones considerada marginal, por el hecho de tener que hacer explícitos sus propios valores para comunicarlos a los corresponsales lejanos. Estos enfoques no están lejos de las experiencias propugnadas por Célestin Freinet, desconocido en algunos niveles de enseñanza y en los países anglófonos, y que, curiosamente, vuelve a ser reivindicado a partir de estos enfoques socioculturales y críticos. Esta orientación pone énfasis en las situaciones comunicativas en sí mismas sin enfocar la especificidad de los objetivos lingüísticos o literarios implicados en la diversidad de los discursos. Se puede considerar que se concibe el entorno escolar como generador de sus propios escritos, específicos de estas situaciones en las cuales adquieren sentido.

Otras experiencias e investigaciones ponen en relación los géneros escolares con los tipos de discurso que las sociedades alfabetizadas han elaborado (p.ej., literarios, científicos, periodísticos, etc.) y que tienen sus propias características, que los alumnos deben aprender a dominar. En esta orientación puede concebirse que las situaciones de aprendizaje escolar de la composición escrita se inscriben en la confluencia de dos tipos de actividad: a) la que da sentido al texto que se escribe, puesto que tiene en sí mismo un objetivo y un contexto que le dan sentido (p.ej., escribir un libro de poemas, un informe de investigación, un trabajo de ciencias naturales, un texto de opinión para una revista escolar, etc.); y b) una actividad de aprendizaje, guiada por los objetivos y contenidos específicos, que se detallan para cada una de las actividades de escritura (p.ej., el lenguaje metafórico, el uso de formas impersonales en el lenguaje científico, los conectores argumentativos, etc.). Podemos poner como ejemplo el trabajo de Thomas y Maybin (1998), que describe un trabajo de investigación de unas adolescentes sobre la variación lingüística en la comunidad y en los repertorios de los hablantes individuales en una escuela del este de Londres.

En este marco se inscriben también la investigación y las propuestas de enseñanza del grupo GREAL. El modelo de enseñanza de la composición escrita que propone este equipo (Camps 1994, 2003) se basa en un proyecto de escritura compartido por el grupo, que tiene unos objetivos propios; al mismo tiempo se proponen unos objetivos de aprendizaje referidos a algún aspecto del género implicado, objetivos que tienen que hacerse explícitos y servir de guía para la producción textual. La articulación de ambos tipos de objetivos se concreta en secuencias didácticas. La línea de investigación sobre la enseñanza de la composición escrita a partir de secuencias didácticas basadas en proyectos ha permitido avanzar en el análisis de los dos procesos: el de composición textual, que tiene sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de

los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja.

En definitiva, escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos, que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Visto desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión.

Es decir, el objetivo de la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas, y a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en que el alumno puede participar.

6. En conclusión

Como conclusión de este rápido recorrido queremos destacar la complementariedad de las miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Los estudios que han ido enriqueciendo estas miradas pueden, en ocasiones, presentarse como enfoques contrapuestos. Pero si nos situamos en las aulas, en la complejidad de las actividades que se desarrollan en ellas, percibimos claramente la necesidad de estos puntos de vista complementarios. Los estudios sobre el texto, sobre los procesos, sobre el discurso entendido como actividad, proporcionan a los docentes e investigadores instrumentos para comprender mejor lo que ocurre en las aulas, para interpretar con mayor conocimiento los progresos y las dificultades de los alumnos y para planificar las situaciones de enseñanza de forma más adecuada. Y, sobre todo, permiten comprender e interpretar la diversidad de caminos que los alumnos siguen y que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender el lenguaje escrito. En este entorno el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela

Camps, A. (1992). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de innovación educativa* 2, 5-9.

Anna Camps

1. Introducción

La enseñanza de la composición escrita se ha movido en general entre dos extremos, que pueden quedar reflejados en los términos que se han usado para designar la actividad de escritura realizada en la escuela: la "redacción" por un lado y la "expresión escrita" por otro. La orientación que ha venido en llamarse tradicional fundamentaba la enseñanza de la redacción en la imitación de los autores literarios y en el aprendizaje sistemático de la gramática y del vocabulario sin olvidar, naturalmente, la ortografía. Frente a esta orientación centrada en el texto literario y en los conocimientos de tipo analítico, se alzaron voces que, a partir de planteamientos pedagógicos renovadores, reclamaban la necesidad de que los escolares encontraran en la escritura una forma de expresión de sus ideas, de sus pensamientos, de sus sentimientos; en definitiva, una forma de desarrollar su creatividad más allá de moldes impuestos desde fuera por los adultos. Pionero de esta orientación fue, por supuesto, Célestin Freinet, que propugnó el "texto libre" como vehículo de esta necesidad de expresión de los alumnos. Y en lugar de hablar de enseñanza de la redacción se empezó a hablar de aprendizaje de la expresión escrita.

Subyace en este enfoque la presuposición de que el niño tiene potencialmente todas las posibilidades creativas y que el profesor no tiene más que crear un entorno que no impida que se desarrollen. Así, las actividades de lectura y de escritura permitirían por sí mismas aprender a escribir. En el momento actual, ambas orientaciones están en crisis. Los profesores, y no solo en nuestro país, constatan las dificultades crecientes de los alumnos, incluso de niveles universitarios, en el dominio de la lengua escrita, a pesar de las horas que la escuela programa para el aprendizaje de las lenguas. Al lado de esto, el dominio de la escritura, contrariamente a lo que parecía predecir el desarrollo de los medios audiovisuales

de comunicación, en lugar de desaparecer parece convertirse en un instrumento de incidencia social fundamental y su falta de dominio, una de las principales causas no solo del fracaso escolar, sino también de cierta marginación social. Estas constataciones se encuentran en el origen de los ya numerosos trabajos de investigación y de reflexión sobre la enseñanza de la composición escrita y, en muchos países, de programas nacionales de renovación de la enseñanza de la escritura. La idea general que se desprende de su conjunto es que se puede enseñar a escribir y que dicha enseñanza debe conjugar tanto los aspectos comunicativos y motivacionales como la enseñanza de las habilidades y conocimientos específicos implicados en la producción escrita.

La extensión de este texto no permite dar cuenta ni de forma aproximada de la cantidad, diversidad y complejidad de las investigaciones actuales sobre el tema de la producción escrita y de su enseñanza y aprendizaje. Por este motivo me limitaré a destacar algunas líneas que considero esenciales para fundamentar su enseñanza desde nuevos puntos de vista.

2. El proceso de composición escrita es complejo e implica una serie de subprocesos y operaciones interrelacionados entre sí a distintos niveles

La visión de la actividad de escritura como proceso complejo que comporta operaciones de planificación, textualización y revisión, que se entrelazan de manera jerárquica y recursiva y que están condicionadas por la intención del escritor, ha sido ya muy divulgada en el momento actual. Es interesante, sin embargo, insistir en las consecuencias que la complejidad del proceso conlleva. Una de ellas ha sido ya destacada por autores diversos: la confluencia de la multitud de exigencias que el escritor debe tener en cuenta en el momento de escribir produce lo que los psicólogos cognitivistas han llamado sobrecarga mental, que impide llevar a término la tarea en toda su complejidad.

Ante este problema los escritores hábiles adoptan diversas estrategias: elaborar planes explícitos, tener automatizados algunos de los saberes procedimentales implicados (p.ej., ortografía, sintaxis de la frase, etc.), centrarse en la solución de un problema y aplazar los otros que se presenten hasta el momento de una revisión posterior, etc. Los escritores inexpertos no saben adoptar soluciones de este tipo y recurren a un proceso de producción que prescinde de la consideración de los elementos globales del texto: intención, atención al destinatario, estructura global del texto, coherencia de los contenidos, etc. Bereiter y Scardamalia (1987) han descrito de manera muy clara este proceso, que han denominado la "vía baja" de producción textual, y que, simplificando, consistiría en componer un texto a partir de un tema, cuyo título sugiere la primera frase; esta primera frase da pie para formular la segunda, y así sucesivamente hasta que se considera que ya se ha terminado la tarea.

La planificación se lleva a cabo paso a paso y atiende solo al contenido, y la revisión se ocupa únicamente de los aspectos formales más superficiales. Según estos autores, este proceso es muy común y puede decirse que es el seguido por una gran parte de los escolares, que no han aprendido a relacionar los contenidos con la situación discursiva (p.ej., intención, destinatario, función del texto, etc.). El proceso en que el escritor es capaz de relacionar ambos espacios (el de los contenidos y el de la situación discursiva) puede ser calificado de "vía alta" de producción. Según Bereiter y Scardamalia, esta vía puede ser enseñada desde los primeros estadios del aprendizaje de la

escritura y no tiene por qué ser exclusiva de los escritores expertos. La adopción de este tipo de proceso permite que la escritura se convierta en instrumento de elaboración de los conocimientos. Las experiencias, ya en los primeros cursos de Primaria, en que los alumnos organizan sus ideas (mediante técnicas diversas: esquemas, mapas conceptuales, diagramas arbóreos, etc.) para escribir un texto que será leído por otros chicos o chicas (p.ej., murales, ficheros de clase, informes a los corresponsales, etc.) y que en muchas ocasiones adoptan la forma de proyecto de trabajo complejo (Halté 1984), muestran un camino fructífero para dar sentido al trabajo de escritura en la escuela al permitir a los alumnos conjugar los contenidos sobre los que escriben con una situación discursiva explícita.

En el momento actual están tomando gran importancia las investigaciones sobre la incidencia que la representación de la tarea tiene en el proceso de producción y en el resultado (Flower 1987, Sperling y Freedman 1987, Harris y Wilkinson 1986). Parece evidente que, si el objetivo de los textos que escriben los alumnos es que sean leídos y corregidos solo por el profesor, las representaciones elaboradas tendrán como elementos fundamentales las demandas escolares y no aprenderán a escribir textos con intenciones diversas y adecuados a diferentes destinatarios. En el marco escolar, la representación de la tarea tiene que referirse, por un lado, al texto que se produce, a su contenido, a su función; y por el otro, a los objetivos de aprendizaje que con la actividad se pretenden. La definición clara de ambos objetivos y de los criterios que han de guiar la producción permitirá llevar a término una evaluación de la tarea (del texto y de lo que se ha aprendido) que podrá tener una función formativa.

3. Escribir es una actividad social

A pesar de que la imagen del escritor que produce su texto en solitario, sin contacto directo con sus lectores, parece sugerir que la escritura adulta es un trabajo individual, podemos afirmar que la escritura es también una actividad de tipo social. Este carácter social del lenguaje escrito se puede considerar desde dos puntos de vista:

- Por un lado, los trabajos de Lev S. Vigotski (Vigotski 1987) ponen de relieve el origen social del pensamiento verbal, es decir, el sistema conceptual del individuo tiene su origen en la interacción social: las funciones comunicativa y representativa del lenguaje están, desde este punto de vista, íntimamente relacionadas. El lenguaje escrito es una función particular del lenguaje que se desarrolla por diferenciación a partir del lenguaje oral. A cierto nivel llega a ser una función autónoma con una estructura y funcionamiento propios, pero con sus raíces en la interacción social. Bajtín (1978), desde otro enfoque, pone también el acento en el carácter social de la escritura al considerar el discurso como la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas: los distintos personajes en una novela, las opiniones contrapuestas en la argumentación escrita e incluso las opiniones conflictivas que cualquiera mantiene consigo mismo. Esto nos lleva a considerar que nuestro lenguaje, incluso el que producimos en solitario como el escrito, es una participación en un producto elaborado socialmente, que, por lo tanto, refleja las maneras de ver y pensar de esta sociedad. Por este motivo, algunos au-

tores consideran el aprendizaje de la escritura como un proceso de inserción en un entorno sociocultural.

- El carácter social del lenguaje escrito se puede considerar también desde el punto de vista de su funcionamiento discursivo, es decir, como práctica lingüística articulada en las prácticas sociales. Es cierto que la producción escrita no tiene el concurso del interlocutor que pueda incidir directamente en el discurso que se elabora. Podríamos decir que el escritor es autónomo, lo cual no quiere decir que el discurso sea descontextualizado. Cualquier actividad lingüística está inserta en un contexto discursivo, cuyos parámetros pueden variar en función de la distancia del referente y del destinatario (Bronckart 1985). En el lenguaje escrito, esta distancia obliga al escritor a tener una representación del destinatario, representación que se elabora a través del conocimiento social de las funciones de la escritura.

La escuela ofrece múltiples situaciones que pueden permitir a los alumnos elaborar imágenes de los destinatarios de sus escritos (p.ej., los compañeros de otra clase, de otra escuela, los vecinos del barrio, del pueblo, etc.), pero el profesor debe crear situaciones de escritura que permitan diversificar los destinatarios, las funciones y las intenciones de los textos, porque de otro modo aprenderán a hacer "redacciones", pero no a escribir. No se crea que al hablar de las funciones de los textos adoptamos un punto de vista restringido a los textos utilitarios; bien al contrario, escribir para reflexionar y para elaborar las ideas, escribir poesía, crear mundos imaginarios, son, entre muchas otras, funciones esenciales del lenguaje escrito.

4. Es necesario hablar para aprender a escribir

La necesidad de la interacción oral para el desarrollo de la competencia escrita se encuentra presente en la mayoría de los enfoques actuales de enseñanza de la escritura. La emergencia y el predominio de este enfoque tiene un doble fundamento: el desarrollo de los modelos cognitivos del proceso escritor, que pone énfasis en la necesidad de la intervención durante el proceso y en la de determinar la situación discursiva en que se produce la actividad de escritura, y las ideas de Vigotski referidas al origen social del pensamiento verbal y en la relación entre aprendizaje y desarrollo que encuentran su punto de interrelación en lo que este autor denominó la "zona de desarrollo próximo". La interacción con el adulto sirve de "soporte" en la tarea de aprendizaje y permite al niño resolver problemas que no alcanzaría a resolver por sí solo; la utilización de signos permite la interiorización de la regulación; es decir, el lenguaje se convierte en el instrumento de mediación entre la regulación social de la conducta y la posible regulación interior.

Situándonos en el terreno del aprendizaje de la escritura, encontramos que la interacción lingüística puede ser mediadora para la elaboración de una nueva función del lenguaje, que se caracteriza, como decíamos, por el carácter autónomo del proceso de producción. El paso del control exterior al interior implica diversas transiciones que comportan grandes dificultades para el aprendiz: 1) de la expresión oral a la gráfica; 2) de la comunicación cara a cara a la comunicación con unos destinatarios remotos; 3) de un sistema de producción dependiente de la respuesta

del interlocutor a un sistema de funcionamiento autónomo (Bereiter y Scardamalia 1987). La ayuda del adulto y la de los compañeros ha de permitir al aprendiz dar estos pasos cruciales en el aprendizaje lingüístico.

Este marco teórico esbozado ha fundamentado las ya numerosas experiencias de enseñanza de la composición que conceden un lugar fundamental a los intercambios entre alumno y profesor en diferentes momentos de la producción de un escrito (conferencing). Los trabajos de análisis de este tipo de conversaciones se orientan a establecer qué características las hacen eficaces para el aprendizaje de la composición (Graves 1991, Calkins 1986, Freedman y Katz 1987): el adulto formula preguntas reales y no solo preguntas "examen"; se interesa por lo que el alumno escribe, fomenta la reflexión y permite tomar conciencia de los propios procesos. Otra línea de experiencias y de investigación es la que fomenta el trabajo en grupo para la revisión de los textos (o, mejor dicho, de los borradores) escritos por los compañeros y, en algunos casos, para la producción textual.

El intercambio oral durante el proceso tiene una doble función: a) permite el control exterior, social, de la producción escrita y de la gestión textual que facilitará la transición al control autónomo; b) permite que el profesor y/o los compañeros actúen como destinatarios intermedios de los textos, lo que permite al escritor aprender a anticipar la respuesta de los lectores.

5. La actividad de escritura

Esa actividad, especialmente si se sigue un proceso complejo como el que calificábamos de "vía alta" de producción, exige un control consciente y, por lo tanto, unos conocimientos procedimentales y conceptuales explícitos. Sobre este tema se plantean dos cuestiones estrechamente relacionadas:

- ¿Hasta qué punto los escritores ejercen un control consciente sobre la actividad que llevan a término? Hemos hablado de la complejidad de las operaciones y saberes implicados en la composición escrita. En el proceso de producción, algunas de las tareas que se llevan a cabo no se hacen conscientes si la tarea no presenta dificultades. El escritor adulto ha llegado a automatizarlas y no necesita dedicarles atención consciente. Ahora bien, si se presenta una dificultad, si tiene que tomar una decisión difícil, puede llevar a nivel consciente los conocimientos que utilizaba de manera implícita, inconsciente. Y esto ocurre a cualquier nivel desde los más puntuales, como la ortografía, hasta los más globales, como la estructura del texto. En este sentido parece sugestiva la idea de que para la enseñanza de la composición habría que introducir situaciones problema que no permitan la producción automática, no-consciente, del texto como ocurre a menudo en la escritura de cuentos o de narraciones, cuya estructura tienen ya automatizada los alumnos. Así, por ejemplo, introducir cambios en la estructura, manipularla, transformarla, pueden ser caminos para llevarla al nivel de la conciencia y enriquecerla. Estas consideraciones nos llevan a la segunda pregunta:
- ¿Qué conocimientos explícitos, gramaticales, textuales, discursivos, son necesarios para saber escribir? ¿Cuáles hemos de enseñar?

La experiencia demuestra la insuficiencia de los conocimientos gramaticales sobre la frase para explicar o para mejorar las habilidades de comprensión y producción textual. Las orientaciones actuales al estudio del discurso y del texto ofrecen un marco conceptual sugestivo para reorientar la enseñanza de la gramática al uso de la lengua y no solo al conocimiento de un sistema abstracto. No insistiré en este tema; otros trabajos en este mismo número profundizan en él.

Conviene apuntar, sin embargo, que la investigación didáctica tiene en este campo, como en todos los anteriores, preguntas cruciales a las que buscar respuesta.

6. A modo de conclusión

Una orientación de la enseñanza que tenga en cuenta las líneas esbozadas hasta ahora puede integrar superándolos los aspectos positivos de las dos aproximaciones a las que nos referíamos al comienzo. Por un lado, se plantea la implicación y el interés del alumno en la tarea que se considera una actividad de tipo social y, por el otro, prevé la necesidad de la enseñanza de conocimientos explícitos. La diversidad de aproximaciones al estudio del discurso y del texto y los procesos implicados en su producción y en su enseñanza no pueden hacernos perder de vista la confluencia de muchas de ellas en algunos puntos básicos, que pueden tomarse ya como fundamentos de la renovación de la enseñanza de la composición escrita y que inspiran muchas experiencias. Podemos resumirlos en los siguientes:

- Se considera la actividad de escritura como un proceso complejo y recursivo.
- La enseñanza se orienta a intervenir en dicho proceso y no solo en el producto final.
- La actividad se basa en situaciones discursivas explícitas, que orientan la producción.
- Se tiende a delimitar unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se hacen explícitos para los alumnos.
- Se amplía el abanico de conocimientos que se consideran necesarios para saber escribir poniendo el acento en los de tipo discursivo y textual.
- Se pretende que la actividad de escritura sea significativa para los alumnos desde dos puntos de vista: como actividad comunicativa y como actividad orientada al aprendizaje de unos contenidos que permitan avanzar en el dominio de la competencia escrita.

revisión

Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes

Camps, A. (1991). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje* 58, 65-81.

Anna Camps

1. Introducción

Este texto revisa en primer lugar algunas de las investigaciones más importantes sobre los procesos de revisión, desde las realizadas en la década de 1970 enfocadas a las modificaciones en el texto escrito (p.ej., Sommers 1979, Bridwell 1980), hasta la formulación de los modelos más recientes que discuten los componentes potenciales de este proceso. Algunas de las contribuciones más importantes son las siguientes: a) la revisión se considera jerárquica y recurrente (Hayes y Flower 1980); b) involucra operaciones complejas (Bartlett 1982, Bereiter y Scardamalia 1987); c) puede no producir cambios en el texto escrito y afectar solo a elementos pretextuales (Bereiter y Scardamalia 1987, Witte 1985, Matsuhashi 1987).

En la segunda parte, se discuten los protocolos de las interacciones orales entre tres alumnos de 13-14 años que escriben un texto argumentativo en grupo. Esto nos permite ofrecer algunos comentarios sobre escritores noveles que trabajan en un grupo de discusión. Los hallazgos más destacados se refieren a: a) el número y la calidad de las operaciones de revisión realizadas oralmente en contraste con el número reducido de operaciones de revisión reflejadas en el texto escrito; b) el tamaño reducido y la mala calidad relativa del texto final. A este respecto, se han observado dos tipos diferentes de revisiones pretextuales: i) revisiones que influyen en la planificación del texto, y ii) revisiones que influyen en la producción, expresadas como propuestas para ser escritas, lo que se ha considerado parte del subproceso de textualización. Esto último incluiría dos tipos de producción: la de los textos intentados (producciones orales) y la relacionada con el texto escrito (producción en forma gráfica).

Además, en contra de la noción general de que los alumnos revisan solo a un nivel superficial, el análisis muestra que los alumnos intervienen en la revisión de aspectos globales en un gran número de ocasiones y de formas complejas. La necesidad de revisar parece más motivada por una actitud general de reconsiderar la producción que por una simple percepción de no ajuste entre lo que se escribe y lo que gustaría escribir.

Se plantea la hipótesis de que la situación misma de trabajo en grupo puede ser el factor desencadenante de operaciones de revisión. Al menos parece claro que las necesidades provienen de trabajar juntos para hacer revisiones explícitas. La pregunta sobre la transferencia de estas operaciones a los procesos individuales permanece abierta. Finalmente, se plantea la necesidad de realizar más investigaciones sobre los procesos de producción de los alumnos dentro del contexto escolar, con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento sobre los problemas con los que se enfrentan los alumnos y las estrategias que desarrollan para tratar de resolverlos.

2. La revisión como subproceso

El subproceso de revisión ha sido considerado por muchos autores el más importante dentro del proceso global de la redacción. Murray (1978), aun reconociendo la insuficiencia de las investigaciones efectuadas hasta aquel momento, afirmaba que "escribir es reescribir" (p. 85). Puede considerarse que este subproceso es propio del lenguaje escrito y lo diferencia del lenguaje oral. La primera dificultad se halla, sin embargo, en el mismo concepto de revisión y en su definición.

Las investigaciones centradas en el estudio de los cambios que quienes escriben efectúan en sus borradores parecen presuponer que la operación de revisión consiste en modificar aquellos aspectos del texto en los que perciben algún desajuste. Esta es la orientación de muchas de las investigaciones sobre el proceso de revisión que se efectuaron durante los años 70 y principios de los 80, muchas de las cuales se orientaron a conocer el número de cambios que los autores hacían en sus textos, los niveles en que revisaban y el tipo de cambios que introducían. Las investigaciones de este tipo pretenden en general descubrir diferencias según la edad y el nivel de experiencia de los que escriben. La conclusión más frecuente es que los aprendices efectúan pocos cambios en el texto y cuando lo hacen son de nivel superficial (Emig 1971, Stallard 1974, Pen 1979, Piano 1979, Sommers 1979, National Assessment of Educational Progress 1977, Bridwell 1980). Como señala Hillocks (1986), estos resultados pueden ser el fruto de las investigaciones (p.ej., límite de tiempo, situación especial de producción, etc.), que serían, seguramente, diferentes en circunstancias diferentes. Así parecen sugerirlo algunas experiencias como las de Graves (1979) y de Calkins (1985), o investigaciones como la de Gere y Stevens (1985), la cual permite concluir que los aprendices pueden tomar en consideración aspectos de nivel alto, especialmente los referidos a los contenidos temáticos del texto. Las investigaciones de Nold (1981) y Bartlett (1982) permiten ahondar en la complejidad de los procesos cognitivos que comporta la revisión. Bartlett distingue en este subproceso operaciones de detección, de identificación y de corrección, las cuales requieren, según esta autora, capacidades de distinto tipo. El cambio conceptual más importante lo aporta el modelo de revisión elaborado por Bereiter y Scardamalia (1983, 1987), que reconocen también

en el proceso de revisión distintas operaciones (comparar, diagnosticar y operar). Estos autores no relacionan la revisión solo con los cambios efectuados realmente en el texto (o borrador) escrito, sino que reconocen la existencia de operaciones de revisión que no desembocan en alteraciones en el texto. Una de las hipótesis que formulan es que el proceso puede aplicarse a lo que quiere escribirse antes de escribirlo; es decir, puede ocurrir que quien escribe intente resolver un desajuste detectado no sobre el texto ya escrito sino en el que tiene intención de escribir a continuación.

Witte (1985) destaca que el modelo de Hayes y Flower, al considerar la escritura como un proceso recursivo y jerárquico, contiene en sí mismo implícitos estos conceptos. Según este autor, si se acepta esta caracterización del proceso de composición, tiene que haber revisión ya en el momento de la planificación, por ejemplo. Así pues, se puede revisar una frase tanto antes de escribirla (pre-texto) como después. Witte insiste en tres puntos: (1) Los planes del autor pueden concretarse mentalmente como pre-texto, que finalmente puede poner por escrito. (2) Tanto la revisión del texto como la del pre-texto pueden estar motivadas de la misma manera, por la percepción de un desajuste, de una disonancia entre las intenciones y lo producido. (3) Ambas revisiones, la del texto y la del pre-texto, pueden tener los mismos efectos en el texto escrito. La hipótesis de Witte es que entre la revisión del pre-texto y la del texto ya producido hay una relación inversa. Quienes escriben pueden percibir una disonancia entre sus intenciones y el pre-texto ("¿Es realmente esto lo que quiero comunicar?", "¿Es esta la manera como quiero comunicar mi mensaje a la audiencia?"). Si la resuelven, no será necesaria la revisión del texto escrito. En cambio, si fracasan, es probable que la disonancia persista en el texto escrito y que haga falta la revisión posterior del mismo.

Las investigaciones de Matsuhashi (1982, 1987) y Matsuhashi y Gordon (1985) sobre el proceso de composición en "tiempo real" permiten constatar la diversidad de las conductas de revisión según el tipo de texto que se produce. De acuerdo con Matsuhashi (1987), la revisión es un fenómeno complejo, que se inicia con una serie de impulsos creativos y que refleja una constante reevaluación del texto desarrollado y de la representación mental que su autor se hace de él. De las conclusiones que se desprenden de las investigaciones de los procesos implicados en la revisión destacaremos tres aspectos: 1) La jerarquización y recursividad del proceso de escritura implica que la revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita; 2) La revisión no se entiende solo como cambio en el texto, sino que se considera que el proceso puede llevarse a término sin que desemboque necesariamente en correcciones en el texto que se ha escrito; 3) La revisión puede afectar a elementos pre-textuales.

En el presente artículo, el análisis de los protocolos orales de un grupo de alumnos de 13-14 años, que recogen las interacciones producidas en el curso de un trabajo de redacción en grupo, permite algunas observaciones: a) Observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes a partir de algunas preguntas que nos formulamos: ¿Son los adolescentes capaces de efectuar operaciones de revisión? ¿A qué niveles revisan? ¿En qué momento? ¿Qué desencadena estas operaciones? ¿Sobre qué elementos recae la revisión?; b) Observaciones sobre algunas características del proceso de revisión en grupo, que permite actualizar operaciones que pueden no manifestarse en las situaciones de producción individual o que la propia situación permite que se desencadenen, según la hipótesis de Forman y Garden (1984).

3. Análisis de las operaciones de revisión efectuadas por tres alumnos en situación de producción de grupo

a. Descripción del trabajo planteado y de las condiciones en que se llevó a término

Los protocolos que se comentarán son el resultado de los intercambios orales entre tres alumnos de 7º de EGB (Educación General Básica en España, 12-13 años) durante el proceso de redacción de un texto argumentativo sobre el tema del racismo. El trabajo constituyó la última parte de una secuencia didáctica que tenía por objetivo que los alumnos conocieran las características y la estructura del texto argumentativo a través de actividades de interpretación y análisis y de producción. La secuencia se componía de los pasos siguientes:

1) Propuesta de elaboración de un texto de opinión sobre el tema del racismo.
2) Lectura y comentario de varios textos argumentativos para descubrir su estructura.
3) Análisis detenido de dos de los textos leídos.
4) Información teórica sobre la función y la estructura de un texto argumentativo.
5) Ejercicios orales y escritos sobre algunas estructuras lingüísticas típicas de este tipo de textos: enlaces lógicos, relación entre argumentos y contraargumentos, estructuras concesivas, etc.
6) Visión de un debate televisivo sobre el racismo.
7) Encuesta para recoger distintas opiniones sobre la convivencia entre personas de razas diferentes.
8) Redacción del texto en que los alumnos deben expresar su opinión sobre el tema, dirigiéndose a una audiencia con el propósito de convencerla.

El trabajo planteado pretendía analizar el proceso seguido por los alumnos cuando escriben para descubrir la posible incidencia que pueden tener en la elaboración de un escrito los conocimientos explícitos sobre las características de un determinado tipo de texto. El trabajo de redacción se organizó por grupos de dos o tres alumnos con el fin de que tuviesen que verbalizar las operaciones que efectuaban. Aunque la situación de redacción colectiva difiere seguramente en muchos aspectos de la de redacción individual, se puede considerar que las verbalizaciones obligadas de los alumnos cuando trabajan en grupo reflejan algunas de las operaciones propias del proceso de composición, sin que se infiera de ello que estos mismos alumnos las lleven a término del mismo modo en la escritura individual. En cualquier caso, el hecho de trabajar en grupo hace explicitar las propuestas, las soluciones y los problemas que se plantean y quizás suscita el planteamiento de algunos que no aparecerían en caso de trabajo individual.

La redacción representaba un problema complejo principalmente en cuatro aspectos. Los alumnos debían:

(1) tratar de ajustar su texto a una estructura determinada: la argumentativa;
(2) establecer su punto de vista sobre el tema;
(3) seleccionar los contenidos entre un número importante de opiniones distintas que habían recogido;
(4) tener en cuenta una posible audiencia que no compartiera su opinión.

Los protocolos obtenidos ponen de manifiesto que los alumnos de este grupo se plantean el problema de la redacción teniendo en cuenta estos elementos y que el proceso que siguen no es el mismo que el que suelen seguir cuando escriben lo que una alumna de este grupo, Xell, califica de texto "normal", es decir, un texto como los que suele escribir, en que el maestro da unas indicaciones y un posible tema o enunciado y los alumnos escriben, en general de un tirón. Xell lo expresa así:

(1)

134. Xell: un text normal!, jo voldria fer un text.	134. Xell: ¡un texto normal!, yo quisiera hacer un texto.

Este comentario puede ser también indicio de que aceptan la tarea escolar que se les impone sin eludirla ni buscar un camino fácil para resolverla. Parece claro que los alumnos de este grupo no siguen un modelo de "decir los conocimientos" (Bereiter y Scardamalia 1987), sino que se plantean su tarea de manera global, teniendo en cuenta todos los elementos que inciden en ella. La redacción se planteó como una tarea compleja, justamente para analizar, por una parte, cuáles eran los problemas a que los alumnos se enfrentaban en relación con los contenidos sobre el tema y sobre el tipo de texto, comentados y explicados en clase en sesiones anteriores y, por otra parte, para que se explicitaran los problemas y las soluciones planteados. El fundamento de esta decisión era la tesis de Flower y Hayes (1981) según la cual, si para resolver la tarea propuesta los alumnos pueden utilizar esquemas que tienen muy interiorizados y en cierto modo automatizados, estos no aparecerán como reflexión consciente y por lo tanto no serán observables. El tiempo dedicado a la redacción del texto osciló entre dos horas, que fue el que inicialmente se había destinado a este trabajo, y tres horas, que fue el que necesitaron algunos grupos, entre los cuales el que se presenta en este artículo.

b. Análisis de los protocolos

Para poder analizar el proceso se hizo la grabación de los intercambios orales de cuatro de los grupos. Las observaciones que se presentan en este trabajo toman como base los protocolos orales de uno de ellos, que por sus características y por el tipo de trabajo que llevaron a término es especialmente rico y sugerente. Dichos protocolos están constituidos por 1034 intervenciones. Para este primer análisis se agruparon las intervenciones en grupos de turnos que denominaremos episodios, constituidos por secuencias de intervenciones y actuaciones que tienen unidad temática y/o de procedimiento. El cambio de episodio se produce bien por un cambio de tema o bien por un cambio de subproceso. Por ejemplo: los alumnos están escribiendo y dejan de hacerlo para generar nuevos contenidos, o para discutir la inclusión de algún nuevo elemento temático, o para releer y revisar algún fragmento ya escrito. Por lo tanto, cada episodio está caracterizado por la operación dominante, que, a su vez, incluye de manera subordinada diversas operaciones de manera recursiva.

c. Algunas observaciones y constataciones

Transcribimos en primer lugar el texto que escribieron para que sirva de punto de referencia de las discusiones y comentarios de los alumnos en el proceso de producción. Como se podrá ver, en algunas ocasiones los borradores parciales producidos no se recogerán en el texto final, que es el siguiente:

Cuadro 1. Texto final del grupo foco

El món està ple d'animals que es maten per sobreviure un mateix i mai per diversió ni pel gust de matar, només un animal dels milers que hi ha ho fa. L'home mata per sentir-se superior, per ser el millor i tenir poders. Quan es van assabentar que hi havia altres cultures va ser quan va començar a aparèixer el racisme, però llavors la nostra ment no estava tan desenvolupada com ara, ja és hora que canviem. Per què la gent d'altres cultures estan marginats a la nostra societat? Es veritat que hi ha cultures menys desenvolupades que altres, però per això no els hem de rebutjar, sinó ajudar-los; fer escoles, camps de treball, etc. Us molesta ajudar les altres races? Si a nosaltres no ens haguessin ajudat encara estaríem al "Neolític". Tenen dret a treure'ns el lloc de treball? Aquesta gent que emigren a altres països tenen la mateixa necessitat que nosaltres vam tenir fa uns quants anys, a l'època del franquisme. Per què no els podem ajudar ara? "El món és de tots i l'hem de compartir".	El mundo está lleno de animales que se matan para sobrevivir uno mismo y nunca por diversión ni por el gusto de matar, solo un animal de los miles que hay lo hace. El hombre mata para sentirse superior, para ser el mejor y tener poderes. Cuando se enteraron de que había otras culturas fue cuando empezó a aparecer el racismo, pero entonces nuestra mente no estaba tan desarrollada como ahora, ya es hora de que cambiemos. ¿Por qué la gente de otras culturas está marginada en nuestra sociedad? Es verdad que hay culturas menos desarrolladas que otras, pero por eso no debemos rechazarlos, sino ayudarlos; hacer escuelas, campos de trabajo, etc. ¿Os molesta ayudar a las otras razas? Si a nosotros no nos hubieran ayudado todavía estaríamos en el "Neolítico". ¿Tienen derecho a quitarnos el puesto de trabajo? Esta gente que emigra a otros países tiene la misma necesidad que nosotros tuvimos hace varios años, en la época del franquismo. ¿Por qué no les podemos ayudar ahora? "El mundo es de todos y debemos compartirlo".

El contraste entre el tiempo dedicado a la redacción y la cantidad de intercambios orales sobre la tarea, por un lado, y la brevedad del texto producido, por otro, parece ya un primer indicio de que los intercambios de los alumnos durante el proceso pueden decir mucho más sobre la capacidad de redacción de estos alumnos que el texto por sí solo. A continuación, se exponen algunas de las constataciones referidas al proceso de revisión, que se desprenden del análisis de estos protocolos.

d. Mirada limitada a la revisión

Una primera constatación es que la revisión que hacen los alumnos, cuando consideran terminado el primer borrador completo, es muy reducida. Podemos considerar dos momentos:

1) Momento de escritura del borrador

El momento de "pasar a limpio" el borrador que han producido es caótico y desordenado. Esta tarea la lleva a cabo una de las alumnas del grupo, Núria, mientras los otros dos miembros del grupo, principalmente Xell, observan y van controlando el trabajo. En este proceso hay operaciones de revisión de algunos aspectos ortográficos, desencadenadas porque Núria tiene alguna duda o porque Xell percibe alguna incorrección. Veamos algunos ejemplos:

(2)

1017. Núria: Diversió va amb una essa o dues? 1018. Jordi: Sí, sí. La essa, la essa 1019. Xell: Va amb dues 1020. Núria: No home, entre la erra i la i... 1021. Jordi: (en broma) Molt bé	1017. Núria: 'Diversió' ¿con una ese o con dos? 1018. Jordi: sí, sí, la ese 1019. Xell: va con dos 1020. Núria: No hombre, entre la erre y la i 1021. Jordi: (en broma) Muy bien

Corrigen también algunas palabras, aunque en el ejemplo siguiente la corrección no es puramente léxica, sino que supone una revisión conceptual:

(3)

1034. Xell: Jo posaria... d'altres cultures, perquè és veritat d'altres races, és d'altres cultures.	1034. Xell: Yo podría... de otras culturas, porque es verdad otras razas, es de otras culturas

2) Momento de la lectura final

Una vez "pasado a limpio" el texto, no se origina ningún cambio.

e. La gran cantidad de episodios de revisión

La mayoría de las revisiones las efectuaron estos alumnos durante el proceso de composición, que, como hemos indicado, tuvo una duración de 3 horas. Si adoptamos la definición de revisión de Matsuhashi, como cualquier operación de reconsideración de lo producido (sea texto escrito o pre-texto según el término que emplea Witte 1985), y si aceptamos que estas reconsideraciones no llevan necesariamente a introducir cambios en el texto, se comprueba que los alumnos de este grupo efectúan muchas operaciones de revisión.

Según el análisis que hemos hecho del total de 86 episodios en que hemos dividido el total de intervenciones de los protocolos, 24 son de revisión. Ahora bien, hay intervenciones de revisión insertas en episodios de planificación y de textualización, es decir que el proceso de revisión se aplica recursivamente a diferentes niveles: planificación de contenido, de la estructura del texto, de las frases propuestas para ser escritas, del léxico, etc.; y en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso. Las intervenciones de revisión suman 292 del total de 1034.

f. Revisión como una operación recursiva

Como decíamos, la operación de revisión está íntimamente inserta en todos los momentos del proceso de escritura, lo cual confirma su estructura jerárquica y recursiva. En la distribución de episodios por sesiones se observa un cierto predominio de los de planificación en la primera sesión y de los de textualización en la segunda. La mayoría de los de revisión quedan repartidos entre la segunda y la tercera sesión, si bien en esta última ocupan también un lugar importante los de planificación y textualización. Los dos ejemplos siguientes muestran intervenciones de revisión en episodios de planificación y de textualización, respectivamente.

a) Revisión de la planificación

En el siguiente fragmento de los protocolos, los alumnos están considerando la diferencia de trato que se da a los extranjeros según si su origen es europeo (alemanes, ingleses, franceses) o africano (subsaharianos, marroquíes, etc.). De lo aquí debatido saldrá un párrafo que figura en el borrador, pero que no aparecerá, como hemos visto, en el texto definitivo.

(4)

296. Xell: Què tindran aquells que no tinguin els altres...? 297. Jordi: Recursos econòmics 298. Xell: Sí 299. Jordi: Va. Però, la contestem? 300. Xell: Jo no posaria això, perquè... 301. Jordi: Ho deixem en pregunta? 302. Xell: Jo no posaria això... 303. Jordi: Va, va, digues lo teu	296. Xell: ¿Qué tendrán aquellos que no tengan los demás...? 297. Jordi: Recursos económicos 298. Xell: Sí 299. Jordi: Va. Pero ¿la contestamos? 300. Xell: Yo no pondría esto, porque... 301. Jordi: ¿Lo dejamos en pregunta? 302. Xell: Yo no pondría esto... 303. Jordi: Va, va, di lo tuyo

Xell reconsidera la propuesta, pero no hace ninguna contrapropuesta.

(5)

304. Xell: Llavors diran: mm... recursos econòmics, clar, i llavors, clar, els negres i els moros i aquests no tenen recursos econòmics... 305. Núria: Com ho posem? Ho deixem així? 306. Xell: Poses la pregunta i ja està 307. Jordi: Ho deixem en pregunta? 308. Núria: Però ells pensaran... 309. Xell: Ja ho pensaran ells! 310. Jordi: Uns diran: un altre color de pell, no? (...) 313. Xell: Va 314. Jordi: No? Un altre color de pell 315. Xell: Estem arribant a la conclusió que el racisme és per la pell, és pel color de la pell i no pels recursos econòmics.	304. Xell: Entonces dirán: mm... recursos económicos, claro, y entonces, claro, los negros y los moros y éstos no tienen recursos económicos... 305. Nuria: ¿Cómo lo ponemos? ¿Lo dejamos así? 306. Xell: Pones la pregunta y ya está 307. Jordi: ¿Lo dejamos en pregunta? 308. Nuria: Pero ellos pensarán... 309. Xell: ¡Ya lo pensarán ellos! 310. Jordi: Unos dirán: otro color de piel, ¿no? (...) 313. Xell: Va 314. Jordi: ¿No? Otro color de piel 315. Xell: Estamos llegando a la conclusión de que el racismo es por la piel, es por el color de la piel y no por los recursos económicos.

La idea predominante de los alumnos hasta ese momento ha sido que las actitudes racistas vienen determinadas principalmente por la falta de recursos económicos de los inmigrantes. Reconsideran ahora lo que han escrito y lo que están proponiéndose escribir, y se dan cuenta de que no se corresponde con la idea inicial, lo cual les conduce a revisarla y reelaborarla. La intervención siguiente de Jordi va en este sentido:

(6)

316. Jordi: Pels recursos econòmics. Per les dues coses. Que no sempre està relacionat amb l'economia, però normalment sí. Jo què sé.	316. Jordi: Por los recursos económicos. Para las dos cosas. Que no siempre está relacionado con la economía, pero normalmente sí. Yo qué sé.

b) Revisión de la textualización

En el episodio que sigue, Xell y Jordi elaboran oralmente el texto que escribe Núria, a la vez que lo van revisando tanto respecto a su contenido como a su forma gramatical. El tema de la discusión entre ellos es complejo. Consideran que históricamente la colonización ha contribuido al desarrollo de nuestro país y en su reflexión se remontan a los inicios de la historia. Como puede comprobarse, sus conocimientos en este campo son más bien escasos.

(7)

827. Xell: (segueix intentant alternatives) Si no ens haguessin ajudat... 828. Jordi: Ajudat... 829. Xell: Que els íbers van ajudar els grecs, no? O al revés. No me'n recordo. 830. Jordi: Els íbers estaven aquí ja (cogen el texto escrito). 831. Xell: (llegeix en veu alta) Si a nosaltres no ens... 832. Núria: (gairebé a l'uníson) ...no ens... haguessin, no? 833. Xell: Ajudessin! 834. Núria: No. No ens... 835. Jordi: ... haguessin... 816. Núria: Amb hac ? 837. Xell: Amb hac. 838. Núria: ... a...ju... 839. Xell: ... ajudat...	827. Xell: (continúa intentando alternativas) Si no nos hubieran ayudado... 828. Jordi: Ayudado ... 829. Xell: Que los íberos ayudaron a los griegos, ¿no? O al revés. No me acuerdo. 830. Jordi: Los íberos estaban aquí ya (cogen el texto escrito). 831. Xell: (lee en voz alta) Si a nosotros no nos... 832. Nuria: (casi al unísono) ... no nos... hubieran, ¿no? 833. Xell: ¡Ayudaran! 834. Núria: No. No nos... 835. Jordi: ... hubieran... 816. Núria: ¿Con hache? 837. Xell: Con hache. 838. Núria: a... yu... 839. Xell: ... ayudado...

g. Revisión antes de la escritura

Se observa que los alumnos revisan antes de poner el texto por escrito, es decir, hay muchas intervenciones de revisión del pretexto, lo cual da soporte a la hipótesis de Witte sobre la existencia de revisión anterior a la traducción en signos gráficos. La riqueza y variedad de estas revisiones en la situación de redacción en grupo ha planteado la necesidad de distinguir dos tipos de revisión a este nivel. Así, ampliando la propuesta de Witte, distinguiremos dos niveles de revisión anterior a la traducción en signos gráficos:

a) Revisión de la planificación

Se considera la planificación como el subproceso de producción anterior a la linealización del texto en forma sintácticamente estructurada, y que puede afectar tanto al contenido como a aspectos estructurales o retóricos.

Los alumnos hacen una propuesta, en este caso de inclusión en el texto de la definición del término "racista", que han buscado en el diccionario. La discusión tiene dos vertientes: i) la oportunidad de incluir una definición en medio del texto; ii) la necesidad de precisar el concepto en función de la audiencia: hay que determinar qué personas pueden considerarse racistas, que constituirán la audiencia a la cual irá dirigida la argumentación. Finalmente, la definición no figura ni en los borradores ni en el texto definitivo. Vemos pues que los alumnos se plantean cuestiones referidas a la estructura textual y a la situación discursiva, y que en este caso reconsideran el texto que van a producir desde este doble punto de vista.

(8)

73. Xell: (a punt per dictar a Núria, que escriu) Quan parlem de racisme.... O quan es parla de racisme... es justifica el fet de que altres races o cultures siguin sotmeses a l'explotació	73. Xell: (lista para dictar a Núria, que escribe) Cuando hablamos de racismo... O cuando se habla de racismo... se justifica el hecho de que otras razas o culturas sean sometidas a la explotación
74. Jordi: Això ara no ficaràs una definició enmig del text.	74. Jordi: Esto ahora no meterás una definición en medio del texto.
75. XelI: Per què no?	75. XelI: ¿Por qué no?
76. Jordi: Val, no aquí, ara.	76. Jordi: Vale, no aquí, ahora.
77. Xell: Per què no? Hi ha gent que es pensa que és racista i no ho és. És una altra cosa.	77. Xell: ¿Por qué no? Hay gente que se piensa que es racista y no lo es. Es otra cosa.
78. Jordi: Però també ho has d'introduir d'alguna manera.	78. Jordi: Pero también lo tienes que introducir de alguna manera.
79. Xell: Si la introduïm... Mira: "Quan parlem del racisme..." és una introducció. Justifica el fet de que...	79. Xell: Si la introducimos... Mira: "Cuando hablamos del racismo..." es una introducción. Justifica el hecho de que...
80. Núria: Fiquem això ara? Es que jo no ho entenc aquí. Que cadascú tingui la seva opinió sobre el racisme. Si algú es pensa que és una cosa, cadascú té una opinió.	80. Núria: ¿Metemos eso ahora? Es que yo no lo entiendo aquí. Que cada uno tenga su opinión sobre el racismo. Si alguien cree que es algo, cada uno tiene una opinión.

b) Revisión de los textos intentados (TI)

En los protocolos aparece a menudo un tipo de producciones que, aunque son orales, constituyen propuestas de texto para ser escrito. Tienen pues las características lingüísticas del texto escrito. Comentaremos a continuación dos fragmentos de las interacciones entre los alumnos que permitirán ejemplificar estos dos tipos de revisión anterior a la producción escrita.

Muchas veces los alumnos, antes de escribir una frase o un fragmento cualquiera de texto, lo formulan oralmente. Esta formulación es a menudo evaluada por el mismo que la ha dicho o por algún otro miembro del grupo. De esta evaluación se sigue muchas veces algún cambio en la frase propuesta o su abandono y la formulación de otra frase. Algunos rasgos permiten diferenciar estas intervenciones de las que son exclusivamente de planificación:

- Tienen lugar después de expresiones como: "pongamos", "venga digamos ahora", "podemos decir", "metamos", etc.
- Hay cambio de entonación en la intervención, que marca de manera clara la diferencia entre las intervenciones en que discuten algún elemento de la planificación y estas producciones formuladas para ser escritas.
- Hay un cambio en el registro lingüístico: tono más impersonal, apelación a los receptores, etc.

En general se podría decir que las características lingüísticas del Ti son las propias del texto escrito (Te) de los mismos alumnos y difieren en cambio de las otras producciones orales. En el ejemplo siguiente transcribimos en negrita las intervenciones que corresponden a lo que llamamos texto intentado (Ti).

(9)

443. Jordi. **Però ningú vol fer aquestes feines.**	443. Jordi: **Pero nadie quiere hacer esos trabajos.**
444. Xell: **Però qui vol cobrar mil pessetes al dia**	444. Xell: **Pero quién quiere cobrar mil pesetas al día**
445. Núria: **I els emigrants, com que només tenen aquest remei, les accepten**	445. Núria: **Y los emigrantes, como solo tienen este remedio, las aceptan**
446. Núria: (escrivint) Els emigrants...	446. Núria: (escribiendo) Los emigrantes...
447. Núria: (s'autocorregeix) **Com que no tenen cap més remei i...**	447. Nuria: (se autocorrige) **Como no tienen más remedio y...**
448. Xell: **Però els emigrants... tampoc ho volen fer.**	448. Xell: **Pero los emigrantes... tampoco lo quieren hacer.**
449. Núria: **Però com que no tenen cap més remei** i no tenen estudis per fer altres feines... han de fer aquestes que són les úniques que... saben fer.	449. Núria: **Pero como no tienen más remedio** y no tienen estudios para realizar otros trabajos ... deben hacer estas que son las únicas que ... saben hacer.
450. Jordi: Però per desgràcia per ells, no?	450. Jordi: Pero por desgracia para ellos,¿no?
451. Xell: ... tampoc ho poden fer, però... com que...	451. Xell: ... tampoco lo pueden hacer, pero... como...
452. Núria: Els emigrants...	452. Núria: Los emigrantes ...
453. Jordi: (corregint el que ha dit Xell) ho volen.	453. Jordi: (corrigiendo lo que Xell a dicho) lo quieren.
454. Xell: ... ho volen...	454. Xell: ... lo quieren...
455. Jordi: **però no tenen cap més remei ni...**	455. Jordi: **pero no tienen más remedio ni...**
436. Xell: ... però...	436. Xell: ... pero...
437. Jordi: **...estudis per fer altres feines.**	437. Jordi: **... estudios para hacer otros trabajos.**
458. Xell: **No tenen més coneixements.**	458. Xell: **No tienen más conocimientos.**
459. Jordi: No tenen coneixements, més coneixements. Més coneixements.	459. Jordi: No tienen conocimientos, más conocimientos. Más conocimientos.
460. Núria: ... i accepten lo primer que els hi donen.	460. Nuria: ... y aceptan lo primero que les dan.
461. Jordi: més coneixements per fer altres feines i accepten... Per... fer altres feines...	461. Jordi: más conocimientos para hacer otros trabajos y aceptan... (como en un dictado) Para... hacer otros trabajos...

Las tres primeras intervenciones del ejemplo (443, 444 y 445) son tres propuestas distintas que cada alumno hace casi simultáneamente. Parece que cada uno siga su camino sin atender a los demás. Pero Xell se pone a escribir la frase corrigiendo su propuesta anterior; es decir, revisa su propio texto intentado. A continuación (448) Xell hace un nuevo cambio e inserta una nueva idea. En la intervención 449, Núria empieza repitiendo la frase que ha propuesto con la entonación propia del Ti para cambiar de entonación y pasar a proponer un contenido que no parece tener la pretensión de ser escrito tal cual.

Así lo interpreta Jordi, que en la intervención 450 comenta lo dicho por Núria. Mientras tanto, Xell sigue escribiendo de acuerdo con la idea iniciada en 446. En la intervención 453 Jordi introduce una corrección en el Ti (en vez de "ho poden" propone escribir "ho volen"), que se acepta sin discusión y, en la 458, Xell introduce otra, aceptada también por todos (cambia "estudis" por "més coneixements"). En la intervención 73, transcrita en (8) más arriba, podemos ver una autocorrección del texto que está proponiendo para que sea escrito. En ella vemos claramente el cambio de un lenguaje más implicado por el uso de la primera persona, aunque tenga en este caso un valor generalizado, al uso de la forma impersonal con se ("... es parla de racisme") más distanciada y, por lo tanto, considerada más propia del lenguaje escrito.

c) Texto intentado y otras intervenciones

En la situación de elaboración colectiva del escrito es, en algunos casos, difícil diferenciar las intervenciones de Ti de las producciones que acompañan la acción de escribir, sean las vocalizaciones del mismo que está escribiendo, sean las del compañero que está dictando o en algunos casos leyendo lo que el otro escribe, y que, por lo tanto, pueden ser ya consideradas de producción de texto escrito. De hecho, y hablando en sentido estricto, todas las intervenciones de textualización que aparecen en los protocolos o bien son texto que debe escribirse (algunas de ellas como una especie de dictado o autodictado) o lectura del texto ya escrito.

De todos modos, creemos interesante diferenciar las vocalizaciones que acompañan la escritura, a las que llamamos intervenciones de textualización de Te, de las intervenciones que se formulan en forma de propuesta sin que acompañen de manera directa a la acción de escribir. La impresión es que el Ti se formula para ser reconsiderado, evaluado por todos los miembros del grupo antes de que se tome la decisión de ponerlo por escrito. Este planteamiento acepta que las operaciones de elaboración lineal del texto constituyen el subproceso de textualización (o linealización según Bronckart y Schneuwly) y no de planificación, reservando este término para todas las operaciones anteriores a la configuración sintáctica de los enunciados.

Así pues, en situación de redacción en grupo algunas producciones orales constituyen ya elementos linealizados y preparados para ser escritos. Esta constatación no presupone que en la producción individual se den operaciones de linealización anteriores a la puesta por escrito del texto, aunque tampoco las excluye. Creemos, en cambio, que es un elemento característico de la situación de escritura en grupo.

h. Revisión que no implica cambio alguno

Las operaciones de revisión efectuadas durante el proceso no conducen siempre a efectuar cambios en el Te o en el Ti, lo cual queda explicado en el modelo de Bereiter y Scardamalia (1983, 1987). En muchas ocasiones alguno de los alumnos percibe un desajuste que por motivos varios (p.ej., incapacidad de diagnosticar el problema, falta de recursos lingüísticos o discursivos, etc.) el grupo no puede resolver.

(10)

857. Núria: "Es veritat que hi ha algunes cultures menys desenvolupades que altres perquè això tenim..."	857. Núria: "Es verdad que hay algunas culturas menos desarrolladas que otras porque eso tenemos..."	- Relee en voz alta la última frase que escribió. - Se da cuenta de que lo que dice no funciona; a pesar de que no es lo que está escrito, la lectura les lleva a introducir cambios en el texto.
858. Jordi: ...però per això hem de... Però per això no eIs tenim...	858. Jordi: pero por eso tenemos que... Pero por eso no los tenemos...	- Enfatiza la forma normativa de obligación, y retoma la frase.
859. Xell: Encara serà racista!	859. Xell: ¡No me digas que eres racista!	
860. Jordi: ...per això no el tenim... per això els tenim...	860. Jordi: ...por eso no lo tenemos... por eso los tenemos...	
861. Jordi: "Us molesta ajudar a les altres races? Si no ens haguessin ajudat encara estaríem al Neolític".	861. Jordi: "¿Os molesta ayudar a las otras razas? Si no nos hubieran ayudado aún estaríamos en el Neolítico"	- Lee en voz alta la siguiente frase.

Jordi compara las dos estructuras: "...per això els tenim d'ajudar..." y "...per això no els tenim d'ajudar..." sin decidirse en esta ocasión por ninguna de las dos. La dificultad de una posible doble negación ("no per això eIs hem de deixar d'ajudar" o como escriben finalmente) le impide encontrar la solución adecuada. Posteriormente lo resolverá Xell directamente en el borrador sin hacer ningún comentario oral, aunque su solución mantiene un uso no adecuado de "per això" (por eso). En el borrador se ve además la corrección parcial de la forma de obligación que en catalán normativo es "hem de..." y no "tenim que...".

i. El desencadenante de la operación de revisión

El desencadenante de una operación de revisión no siempre es la percepción de un desajuste, de una disonancia entre intención y producción (sea planificación o texto). Parece más bien que en este grupo las operaciones de revisión son consecuencia de una actitud que orienta a los alumnos a evaluar y, por lo tanto, a reconsiderar constantemente su producción. En algunas ocasiones esta evaluación los lleva a darse por satisfechos. Por tanto, no se puede situar el inicio de la revisión en la percepción de un desajuste, de una disonancia.

Revisar es una operación inherente al proceso de producción escrita, que puede estar motivada por causas distintas, entre las que, a modo de ejemplo, podemos citar: a) percepción de un desajuste, de una disonancia; b) pérdida de control de la producción en su conjunto, o de alguna de sus partes (frase, párrafo); c) recuperación de las ideas expresadas para proseguir la redacción enlazando con las nuevas. Este planteamiento se vincularía con un concepto de revisión no relacionado solo con la percepción de disfunciones, sino como un proceso que conduce a la evaluación del texto producido y de la representación tanto del texto ya escrito como del que se quiere intentar (Matsuhashi 1987).

j. Distintos niveles de revisión

Los alumnos de este grupo revisan a todos los niveles. Algunos ejemplos ilustran claramente que estos alumnos reconsideran su escrito a niveles globales, y no solo en relación con los contenidos, sino también respecto a la estructura y la función del texto.

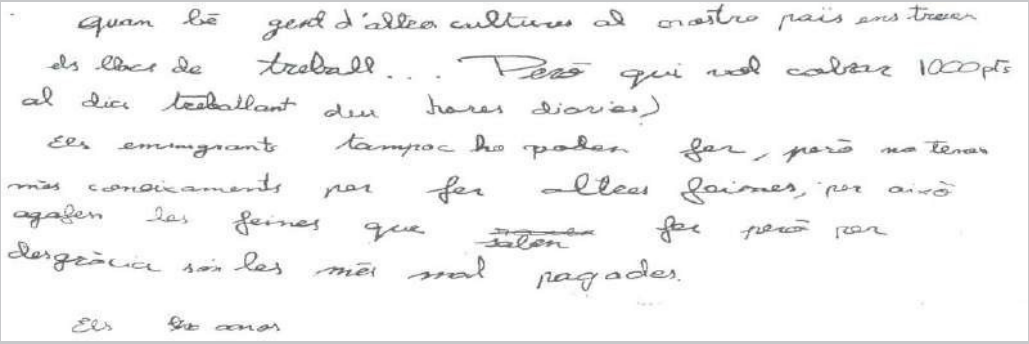
a) Revisión de la función del texto

Los alumnos tienen claro desde el inicio del trabajo que la función del texto que escriben es convencer a una posible audiencia. Xell, que tiene una actitud extraordinariamente crítica respecto del texto que están produciendo, tiene la impresión de que es poco convincente y así lo plantea al resto del grupo. Lo que ha escrito, que no figura en el texto definitivo, es el texto de (11) (ver también Figura 1):

(11)

Cuando viene gente de otras culturas a nuestro país nos quitan los puestos de trabajo... Pero ¿quién quiere cobrar 1000 pts [6€] al día trabajando diez horas diarias? Los emigrantes tampoco lo pueden hacer, pero no tienen más conocimientos para hacer otros trabajos, por eso cogen los trabajos que saben hacer, pero por desgracia son los peor pagados.

Figura 1. Primer borrador de Xell



Para "poner a prueba" su texto, Xell trata de que Jordi asuma el papel de receptor. Como no lo consigue, porque Jordi no entiende lo que ella pretende, ella misma se desdobla y establece un diálogo entre el texto y un posible receptor con ideas racistas, para comprobar si hay argumentos más fuertes que su argumentación. El resultado la deja bastante insatisfecha.

(12)

507. Xell: No sé, no m'acaba de convèncer. 508. Jordi: El què? Lo del sou? 509. Xell: Tot el text. 510. Jordi: Jolín! 511. Xell: És que mira (llegeix en veu alta el que ha escrit) "Quan ve gent d'altres cultures al nostre país, ens treuen els llocs de treball; però, qui vol cobrar mil pessetes al dia treballant deu hores diàries? Els emigrants tampoc ho volen fer però no tenen més coneixements per fer altres feines, per això han de fer les feines que saben fer; però per desgràcia són les més mal pagades". A qui, a qui convenç? 512. Jordi: Home...! 513. Xell: Tu sigues racista, eh? Ara ets racista i dius: Fora els negres perquè són... no tenen coneixement de res... ens prenen els llocs de treball... 514. Jordi: Que ells tampoc no ho volen fer.	507. Xell: No sé, no me acaba de convencer. 508. Jordi: ¿Qué? ¿Lo del sueldo? 509. Xell: Todo el texto. 510. Jordi: ¡Jolín! 511. Xell: Es que mira (lee en voz alta lo que han escrito): "Cuando viene gente de otras culturas a nuestro país, nos quitan los puestos de trabajo; pero ¿quién quiere cobrar mil pesetas al día trabajando diez horas diarias? Los emigrantes tampoco lo quieren hacer, pero no tienen más conocimientos para hacer otros trabajos, por eso tienen que hacer los trabajos que saben hacer; pero por desgracia son los peor pagados". ¿A quién, a quién convence? 512. Jordi: ¡Hombre...! 513. Xell: Tú sé racista, ¿eh? Ahora eres racista y dices: Fuera los negros porque son... no tienen conocimiento de nada... nos quitan los puestos de trabajo... 514. Jordi: Que ellos tampoco lo quieren hacer.

Xell se da cuenta de que Jordi no ha entendido lo que pretende y continúa ella sola.

(13)

515. Xell: Però jo soc un racista que trobo que els negres són uns estúpids, que no saben fer res i que treuen els llocs de treball i que, com diu aquest, no se'ls hauria de pagar, "Quan ve gent d'altres cultures al nostre país ens treu el lloc de treball?", "Clar", "Però, qui vol cobrar mil pessetes al dia treballant deu hores?", "Encara gràcies que les cobren!"	515. Xell: Pero yo soy un racista que pienso que los negros son unos estúpidos, que no saben hacer nada y que quitan los puestos de trabajo y que, como dice este, no se les debería pagar, "Cuando viene gente de otras culturas a nuestro país nos quita el puesto de trabajo?", "Claro", "Pero, ¿quién quiere cobrar mil pesetas al día trabajando diez horas?", "¡Menos mal que las cobran!"	Empieza un diálogo entre lo que dice el texto escrito y ella misma como hipotética racista.
516. Núria: Què?	516. Nuria: ¿Qué?	
517. Xell: "Encara gràcies que les cobren", "Els emigrants tampoc ho volen fer", "Doncs que no vinguin", "Però no tenen més coneixements per fer altres feines", "És que són tontos. No saben fer res", "Per això agafen les feines que saben fer", "No saben fer res", "Però per desgràcia són les més mal pagades", "És que no els haurien de pagar".	517. Xell: "Menos mal que las cobran", "Los emigrantes tampoco lo quieren hacer", "Pues que no vengan", "Pero no tienen más conocimientos para realizar otros trabajos", "Es que son tontos. No saben hacer nada", "Por eso cogen los trabajos que saben hacer", "No saben hacer nada", "Pero por desgracia son los peor pagados", "Es que no les deberían pagar".	Continúa con su hipotético diálogo.
518. Jordi: Però és que en tots els textos també pots fer això.	518. Jordi: Pero es que en todos los textos también puedes hacer esto.	
519. Xell: Ja, però...	519. Xell: Ya, pero...	
520. Núria: Això ens passaria a tot arreu.	520. Núria: Esto nos pasaría en todas partes.	
521. XelI: No sé.	521. XelI: No sé.	
522. Jordi: Un racista, si ell no es vol treure la idea, pues...	522. Jordi: Un racista, si él no se quiere sacar la idea, pues...	
523. Xell: Ja, però... això no convenç gaire.	523. Xell: Ya, pero... esto no convence mucho.	
524. Jordi: trobarà tots els punts que està malament, doncs.. que es foti, que se'n vagi a la merda.	524. Jordi: encontrará todos los puntos que está mal, pues... que se joda, que se vaya a la mierda.	
525. Xell: Sí, però...	525. Xell: Sí, pero...	

La riqueza de este fragmento permitiría numerosos comentarios. En el turno 515 Xell empieza un diálogo entre lo que dice el texto escrito y ella misma como hipotética racista; Núria (turno 516) no estaba escuchando el diálogo entre Xell y Jordi y no entiende lo que están haciendo y Xell (turno 517) continúa con su hipotético diálogo. Jordi (turnos 518 y siguientes) destaca la dificultad de convencer a los no convencidos y que a menudo la argumentación se dirige a enriquecer las opiniones de aquellos que ya comparten de algún modo la opinión que se defiende. Como el presente artículo se centra en el comentario de las operaciones de revisión no profundizaremos en este aspecto referido a la definición de la audiencia.

(14)

431. Núria: I després posa: "I quines feines!" 432. Xell: No, però... jo diria que... això..., vull dir (ho llegeix ràpid i en veu baixa) "però qui vol cobrar mil pessetes al dia per treballar deu hores diàries?" (es manté en silenci) Ara ho corregirem bastant tot, perquè estem deixant... 433. Núria: ... els negres fets pols. 434. Xell: (rient) Síii, perquè volem dir que... que els negres volen cobrar mil pessetes per treballar deu hores diàries. 435. Núria: És clar! 436. XelI: Això... (amb gran èmfasi) hem de fer un bon contraargument que... s'ho endugui tot riu avall, eh?	431. Núria: Y luego pon: "¡Y qué trabajos!" 432. Xell: No, pero... yo diría que... esto... quiero decir (lo lee rápido y en voz baja) "pero ¿quién quiere cobrar mil pesetas al día para trabajar diez horas diarias?" (se mantiene en silencio) Ahora lo corregiremos bastante todo, porque estamos dejando... 433. Núria: ... a los negros hechos polvo. 434. Xell: (riéndose) Síiii, porque queremos decir que... que los negros quieren cobrar mil pesetas por trabajar diez horas diarias. 435. Núria: ¡Claro! 436. XelI: Esto... (con gran énfasis) tenemos que hacer un buen contraargumento que... se lo lleve todo río abajo, ¿vale?

b) Revisión del contenido del texto

El ejemplo siguiente muestra una secuencia de revisión de los contenidos expresados en el texto ya escrito. Xell evalúa lo que han escrito y saca la impresión de que el texto no dice exactamente lo que ellos han querido decir. Esta constatación la lleva a considerar que hace falta un nuevo contenido: un contraargumento, como ella dice, que "se lo lleve todo río abajo".

c) Revisión y destinatario

Las intervenciones de (8) son un buen ejemplo de revisión de la estructura del texto en relación con las necesidades de la posible audiencia: la conveniencia de introducir la definición del término "racista" viene determinada, en opinión de Xell, por la necesidad de delimitar a quiénes se dirige el texto; define, por lo tanto, los posibles interlocutores de la argumentación.

4. Conclusiones

De lo dicho hasta ahora pueden extraerse algunas conclusiones que deberían considerarse más bien hipótesis para futuras investigaciones centradas en el análisis del proceso de redacción de los alumnos

Destacaremos en primer término las que hacen referencia al proceso de composición. En la situación de redacción en grupo nuestras observaciones corroboran la hipótesis de Witte en el sentido de que hay revisión anterior a la plasmación del texto por escrito. Los alumnos del grupo observado realizan numerosas revisiones pretextuales, muy superiores en número y calidad a las que realizan en el texto ya escrito. Es precisamente la riqueza y variedad de estas revisiones lo que nos ha llevado a la necesidad de distinguir, de momento, dos niveles de revisión pretextual: a) revisión de la planificación, considerada como el subproceso de elaboración prelineal del texto, y b) revisión de lo que hemos dado en llamar texto intentado. La situación de redacción en pequeño grupo provoca la aparición oral de este tipo de producciones que tienen la forma sintáctica propia del texto escrito y que en su producción oral se distinguen por la entonación con que son pronunciadas y por los elementos de introducción que las anuncian. Estas producciones son evaluadas y revisadas por uno o más miembros del grupo antes de ponerlas por escrito, lo cual los lleva a efectuar cambios o a rechazarlas e intentar un nuevo texto.

En segundo lugar, se pone de manifiesto no solo la recursividad del proceso, sino también su carácter jerárquico. En cada episodio en que hemos dividido las producciones orales registradas en los protocolos hay una operación dominante, pero en cada una de ellas están insertas otras operaciones. Y es especialmente la de revisión la que se interrelaciona con todas las demás en cada momento de la producción.

En tercer lugar, destaca el hecho de que, pese a confirmarse aparentemente que los alumnos hacen pocos cambios en el texto terminado o en el último borrador, los alumnos observados revisan mucho durante el proceso de producción y a todos los niveles, desde la ortografía hasta la misma función del texto. Muchas de estas operaciones de revisión, como hemos dicho, no se traducen en cambios en el texto escrito.

Es posible que estos resultados sean atribuibles a la especificidad de la situación de producción en grupo. A diferencia de muchas de las investigaciones sobre la revisión por parejas o por grupo que se han llevado a término, estas observaciones se hacen a partir del mismo proceso de producción. Ello permite, por un lado, tener acceso a las revisiones que de manera espontánea se plantea el grupo y que no han sido inducidas por el profesor o el investigador, y, por otro, observar la revisión pretextual a la cual es imposible acceder cuando el trabajo que se pide a los alumnos parte de un texto ya escrito que hay que revisar. Conocemos pocas investigaciones que analicen estos procesos y creemos que es un camino que permitiría conocer de qué forma los aprendices se plantean los problemas de los diferentes tipos de textos escritos y sobre las diferentes situaciones discursivas en que estos se utilizan.

Por lo que se refiere a posibles conclusiones sobre el proceso de aprendizaje, el trabajo sugiere más preguntas que respuestas. Primeramente, llama la atención que no haya relación entre la calidad del texto final y la cantidad y calidad de las intervenciones de revisión que hacen los alumnos observados. El texto final producido tiene muchas deficiencias tanto de coherencia global como de estructura. Sorprende especialmente que abandonen algunos de los temas más discutidos a lo largo del proceso de producción. Esto sugiere que la evaluación del aprendizaje de la redacción en la escuela no puede basarse únicamente en los textos producidos, sino que habría que tener en cuenta los procesos seguidos

por los alumnos y las dificultades de dichos procesos según el tipo de texto.

En general, el juicio de los profesores sobre los textos de los alumnos tiene más en cuenta la capacidad de mantener la fluidez que el dominio de las condiciones de escritura más complejas o el intento de ajustarse a ellas. De acuerdo con Applebee (1984), un estudiante que hace un esfuerzo real, pero infructuoso, de utilizar una estructura analítica resulta de hecho penalizado frente a otro que evita la dificultad y adopta un modelo más familiar. El grupo de Xell, Núria y Jordi aborda la tarea tomando en consideración todos los elementos que la hacen problemática. En los protocolos se ve claramente que son conscientes de los problemas que han de resolver y que hablan de ellos. Pero no llegan del todo a buen puerto: el texto "no convence". Entre los grupos que hicieron el mismo trabajo, hay algunos, en cambio, que siguieron una senda más llana sin que el resultado fuera peor; al contrario, en algunos casos el texto es más fluido y se lee más fácilmente Habría que preguntarse si los alumnos del grupo analizado, al verbalizar los problemas y abordarlos, han aprendido, aunque este aprendizaje no se manifieste inmediatamente, y en qué condiciones les permitirá aprendizajes posteriores con resultados más fecundos. Sería de esperar que en algunos casos hubiera diferencias entre estos alumnos y aquellos que no se han planteado siquiera los problemas. Y aquí se abre un nuevo interrogante: ¿son las condiciones especiales del trabajo las que llevan a revisar? Nuestra hipótesis es que sí, que la dificultad de la tarea, por un lado, y la necesidad de compartirla, por otro, provocan la aparición de las operaciones de revisión. Habría que saber, sin embargo, qué características de la colaboración del grupo lo han hecho posible; y también hasta qué punto han incidido los rasgos personales de los miembros del grupo. Y habría que saber también si lo que han aprendido a hacer en grupo se transferirá posteriormente al proceso individual. La investigación en el campo de la didáctica debería abordar estas cuestiones que creemos cruciales para un adecuado planteamiento de la enseñanza de la composición escrita.

La regulación del proceso de composición escrita en grupo:

análisis de la utilización de las pautas de revisión

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

Teresa Ribas Seix

1. Introducción

La evaluación formativa es un concepto muy presente en los ámbitos educativos: es tema de jornadas y publicaciones dedicadas a la investigación, aparece en las orientaciones ministeriales y autonómicas en forma de prescripción, se discute y comenta en algunos claustros como asignatura pendiente, etc. Y, sin embargo, genera inquietud en muchos enseñantes al ser un concepto teórico poco desarrollado en las aulas y sin un cuerpo de investigación empírica que lo avale. En este sentido, hablar de evaluación formativa tiene a menudo connotaciones de irrealidad, o por lo menos de una realidad ambigua e indefinida, que poco ayuda a los profesionales que quieren profundizar en este tema a plantearse unos parámetros útiles para la reflexión. Sin embargo, desde la didáctica de la lengua, el concepto de evaluación formativa nos parece altamente interesante para contribuir a un planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje que tenga en cuenta al alumno en su construcción activa de conocimientos y que dedique una atención preferente a los procesos de comprensión y producción lingüística, así como a los de enseñanza y aprendizaje.

En este capítulo vamos a presentar una investigación sobre la evaluación formativa en el área de la composición escrita, que se inscribe en uno de los ámbitos propios de la didáctica de la lengua: la comprensión de cómo aprenden a escribir los alumnos en el aula. El objetivo de nuestro trabajo constituye un aspecto concreto y delimitado de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita: conocer la incidencia de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de escritura y observar si el desarrollo de actividades de evaluación favorece en los aprendices la regulación de dicho proceso y la utilización de los contenidos declarativos y procedimentales trabajados anteriormente en clase. De acuerdo con la concepción de la evaluación formativa que presentaremos a continuación, nuestro campo

de observación está constituido por el espacio en que se interrelacionan la actividad de producción del texto y la reflexión metalingüística que tiene lugar mientras se escribe.

2. Referencias de la investigación

El marco teórico en el que se sitúa el trabajo que presentamos es muy amplio y abarca distintas disciplinas. Dejaremos constancia de las principales fuentes que se han tenido en cuenta procedentes, por un lado, del campo de la investigación sobre evaluación formativa y, por otro, de los estudios sobre la enseñanza de la composición escrita, para presentar el marco propio sobre evaluación formativa de la composición escrita que da sentido a la investigación empírica que se expone a continuación. Asimismo, dejaremos constancia del marco metodológico adoptado y justificaremos las opciones tomadas sobre los aspectos procedimentales de la investigación.

2.1. Marco teórico

Para desarrollar el concepto de evaluación formativa hemos recurrido fundamentalmente a los estudios del área francófona que, a partir de los años setenta, desarrollan y profundizan en este concepto. Nos han interesado, principalmente, cuatro ideas que subyacen a estos trabajos.

a) La evaluación como proceso de regulación

A finales de los años setenta, la psicología cognitiva toma el concepto de evaluación formativa, nacido en el marco de las teorías neoconductistas, y lo reformula dentro del nuevo paradigma, poniendo especial interés en los procesos de aprendizaje, en las representaciones y en las estrategias del alumno (Allal 1979). El concepto de regulación como mecanismo de ajuste de un proceso para obtener un resultado determinado será el que presida los trabajos realizados en este ámbito. Por un lado, la evaluación formativa se propone adecuar los procedimientos utilizados por el profesor a las necesidades del alumno en su proceso de aprendizaje (Jorba y Casellas 1996), es decir, adaptar el sistema de formación a las necesidades del alumno. Por otro, desde la psicología cognitiva se pone especial énfasis en la metacognición como elemento central del aprendizaje y del desarrollo. En este sentido, las regulaciones constituyen uno de los mecanismos del aprendiz para planificar, monitorizar y evaluar el propio

proceso de aprendizaje de una manera consciente y dinámica (Monereo y Clariana 1993).

b) La evaluación como proceso de comunicación

En los planteamientos interaccionistas el aprendizaje se realiza a través de un proceso de interiorización, el cual comporta la reconstrucción de los significados sociales por parte del niño. Estos significados se negocian en la interacción con los demás por medio de la verbalización. En el caso de tareas complejas, como la escritura, es el adulto quien se encargará en los primeros estadios de regular la actividad, hasta que este proceso de regulación sea interiorizado por el alumno y se convierta en un saber hacer individual. Weiss (1992) define la evaluación como un proceso de comunicación social, "una interacción, un intercambio, una negociación entre evaluador y evaluado, sobre un objeto determinado y en un entorno social dado" (p. 6). En las pedagogías innovadoras, en que los alumnos participan en el establecimiento de las tareas y de los objetivos, la negociación constituye un momento fundamental de toda propuesta didáctica. La evaluación se convierte así en un proceso negociador de fijación de objetivos y de intercambio de puntos de vista, de manera que lo que se va a realizar tenga sentido para sus actores. La comunicación y la transparencia serán unas de las bases de la evaluación formativa.

c) La evaluación como instrumento para la diversificación de la enseñanza

Desde la sociología de la educación se hace hincapié en la idea de que la evaluación formativa es el resultado de una fuerte convicción, más ideológica que científica, que necesariamente tiene que ir asociada con la diversificación de la enseñanza y con la lucha contra el fracaso escolar y contra la desigualdad de los alumnos en la escuela, partiendo del convencimiento de que es posible y deseable una mejor distribución de las oportunidades de aprender (Hadji 1989, Perrenoud 1998). En este sentido, la evaluación formativa permite individualizar los itinerarios de formación de manera que, a través de tareas colectivas y cooperativas, cada alumno pueda desarrollar su proceso de la forma más idónea e incidir en él a partir de la interacción promovida por las actividades de evaluación formativa en el seno de estas tareas colectivas.

d) La evaluación como instrumento para la autorregulación

La evaluación llamada "formadora" constituye un enfoque desarrollado por investigadores y enseñantes de Aix-en-Provence a mediados de los años ochenta, que busca "la regulación asegurada por el mismo alumno" (Nunziati 1990), es decir, que se plantea proporcionar a cada alumno los instrumentos necesarios para adquirir autonomía en su aprendizaje. La autoevaluación se convierte en la pieza central de la evaluación formativa a través de un entrenamiento que dará al que aprende las herramientas para su formación y maduración, más allá incluso de la institución escolar.

En la enseñanza de la composición escrita, la investigación toma como punto de referencia los trabajos que consideran la escritura como un proceso complejo, que dan un papel preponderante a los aspectos sociales de la lengua escrita y que resaltan la actividad metalingüística que se desarrolla durante el proceso de escritura (Camps 1994). Otorgamos también una gran importancia a los factores afectivos y motivacionales que influyen en el aprendizaje de la escritura. Cassany y otros (1993) consideran que los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la expresión escrita y sus componentes conforman un sistema de valores que "está en la base de cualquier aprendizaje, de manera que la motivación, el interés y el éxito final dependen directamente de él" (p. 225). El modelo de enseñanza que tomamos como referencia es el de las secuencias didácticas basadas en proyectos (Camps 1994), que se fundamenta en tres pilares. En primer lugar, a lo largo de la secuencia el alumno se ve enfrentado a dos tareas paralelas, cada una con sus objetivos: una es la tarea de aprendizaje y la otra la actividad discursiva de elaboración o recepción de un producto lingüístico. En segundo lugar, el diseño de las distintas actividades pone un especial én-

fasis en el desarrollo del proceso de aprendizaje, que complementa el lógico interés por los productos lingüísticos elaborados. Y, en tercer lugar, las secuencias didácticas combinan de una manera muy estrecha los contenidos de aprendizaje de tipo conceptual con los de tipo procedimental, de forma que unos y otros refuerzan los aprendizajes lingüísticos.

En resumen, a partir de los dos ámbitos apuntados, hemos elaborado un marco específico para considerar la evaluación formativa de la composición escrita. De este marco queremos resaltar los siguientes aspectos: a) en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, la evaluación formativa no está solamente inserta en el proceso de aprendizaje sino que además forma parte también del proceso de composición escrita; b) la evaluación formativa se concibe como un elemento que desencadena procesos de regulación y autorregulación metacognitiva que permiten al escritor anticipar su texto, decidir qué debe incluir en él o revisar los sucesivos borradores; c) esta evaluación se lleva a cabo por medio de unos criterios explícitos que el alumno irá construyendo a partir del conocimiento y la toma de conciencia de las características de los textos; d) la evaluación formativa pone las bases para que el proceso que en la escuela empieza de una forma muy guiada, a través de una gran variedad de instrumentos, progresivamente se convierta en más autónomo, posibilitando así el desarrollo de la autorregulación.

2.2. Marco metodológico

Para acceder al conocimiento de lo que realmente sucede mientras los alumnos escriben en grupo, se parte de una metodología que permita obtener datos del proceso de escritura. Se trata de una investigación de tipo natural porque se plantea una observación sistemática de situaciones ordinarias de clase, que tiene en cuenta en todo momento la complejidad de dichas situaciones para dar sentido e interpretar los hechos singulares que dentro de ellas tienen lugar. Al mismo tiempo la investigación se inscribe en una línea de estudio dentro del área de didáctica de la lengua que pretende descubrir qué elementos de las situaciones de enseñanza escolar favorecen el aprendizaje (Camps 1994).

a) Opciones metodológicas

La investigación pretende contribuir a la construcción de modelos explicativos que den cuenta del desarrollo del proceso de aprendizaje de la composición escrita en el aula, si bien no se busca la generalización de resultados ni la prescripción, ya que se trabaja con un número reducido de casos que se analizan en profundidad para hallar sobre todo los elementos que los diferencian. Se pone especial atención a la creación de sentido por parte de los actores, lo cual nos llevará a la consideración del objeto dentro de la complejidad de la realidad y a convertir a la investigadora en una intérprete o traductora de los significados que los mismos actores otorgan a sus acciones (Van der Maren 1995). Los criterios de cientificidad de la investigación se basan en la explicitación y documentación de todas las etapas de esta, de manera que las inferencias de la investigadora puedan ser comprobadas y validadas. A su vez, la incorporación del punto de vista de los sujetos observados permite también asegurar mejor la validez del trabajo. Asimismo, es condición imprescindible para su validez mostrar la coherencia entre los distintos componentes de la investigación. Para esto es necesario incluir la explicitación detallada de todo el proceso seguido de forma que permita comprobar la consistencia entre las preguntas que se formulan, los datos recogidos y el tipo de análisis. Para la fiabilidad, esta explicitación exhaustiva a que nos referimos permite recuperar en cualquier momento la información y triangularla por medio de otros datos complementarios, otras personas investigadoras o por la misma investigadora en otras fases del proceso de investigación.

b) Papel de la teoría

En este trabajo se da un proceso dinámico y recursivo en el cual se produce un diálogo entre procesos inductivos y procesos deductivos: no existe una lista cerrada de preguntas, hipótesis, variables y categorías de observación al principio de la investigación, si bien es cierto que los

procedimientos utilizados en trabajos anteriores o los marcos de las disciplinas de referencia han sido útiles para elaborar una primera previsión. Así pues, las decisiones que se han ido tomando se han formulado y reformulado desde el principio hasta el final del trabajo, en un proceso cíclico, no lineal, en que las conclusiones provisionales que se obtienen en un momento determinado o bien la observación atenta de las palabras de los propios participantes nos permiten formular nuevas hipótesis y decidir nuevas categorías de análisis o nuevas formas de recogida de datos. Del mismo modo, la recogida de datos y los análisis se pueden llegar a solapar y simultanear. Por todo esto, podemos decir que desde el mismo momento en que se inicia el diseño del trabajo de campo se pone ya en marcha el proceso de análisis, que guiará la búsqueda de respuestas a nuevas preguntas (Barrio y Domínguez 1996). Con relación al marco de referencias conceptuales que guía el proceso de investigación, no se trata de un cuerpo cerrado, acabado y totalmente uniforme de doctrina, sino que se trata de un marco multirreferencial (Léssard-Hébert y otros 1997), en el sentido de que tiene en cuenta un conjunto de referencias teóricas que, como se ha visto, son distintas por su origen y por su entidad, proviniendo de distintas tradiciones científicas.

c) Tratamiento de los datos y recogida de la información

El trabajo se caracteriza por la recogida de una gran cantidad de información, que se convierte en datos a través de un proceso de selección y transformación descrito por Huberman y Miles (1991). La reducción de los datos tiene lugar en distintos momentos del proceso y no solamente antes de empezar el trabajo de campo. Otra característica propia de la investigación interpretativa es que el proceso de codificación se realiza sin perder los elementos contextuales y teniendo la posibilidad de acceder siempre que se quiera a los documentos que han proporcionado los datos (p.ej., grabaciones de las conversaciones de los alumnos, transcripciones, materiales de aula, textos escritos por los grupos, etc.). El análisis de las interacciones verbales que se producen entre los diferentes actores de una situación educativa es un elemento central en la investigación educativa enmarcada dentro del paradigma interpretativo (Noguerol 1998). En nuestro caso, el análisis de la conversación es utilizado, como en muchos otros estudios, como un procedimiento para acceder al conocimiento de una situación concreta que se organiza a través del discurso (Matthey 1996). Finalmente, cabe destacar que la recogida de los datos fundamentales se ha realizado a través de la observación participante. En la investigación etnográfica, el principal instrumento de recogida de datos es el mismo investigador, que vive y convive con los sujetos observados para captar la complejidad de la realidad social que se ha definido como caso de estudio (Barrio y Domínguez 1996). En nuestro caso, el papel de la investigadora se corresponde con lo que en este tipo de trabajos constituye la observación participante. Pero dadas las características de la realidad observada, hay que precisar de qué forma se ha materializado esta observación participante. La intervención de la investigadora en la realidad observada se ha mantenido siempre en un segundo plano, adoptando distintas formas según los momentos y las actividades: la de observadora casi externa en las situaciones de clase en que se trabajaba en gran grupo; la de docente auxiliar en los momentos en que las tareas se llevaban a cabo en pequeños grupos; y la de persona comprometida en el proyecto en las reuniones para preparar y valorar, conjuntamente con la docente, el diseño y la puesta en práctica de la secuencia didáctica.

3. Diseño de la investigación

3.1. *Trabajo de campo*

Tal como ya se ha anunciado anteriormente, la investigación se basa en el desarrollo de una secuencia didáctica de aprendizaje de la composición escrita llevada a cabo en una situación habitual de aula. La secuencia didáctica objeto de nuestra observación se desarrolló durante 10 horas de clase de lengua catalana (5 sesiones de 2 horas) con alumnos de Secundaria de 15 y 16 años de un centro de Barcelona. Los objetivos de aprendizaje de la secuencia se referían a los aspectos textuales y discursivos de la argumentación (tema polémico, enunciador, destinatario, tesis, argumentos y recursos para la argumentación eficaz). La secuencia estaba dirigida, a su vez, a la elaboración de un artículo de opinión sobre el tema de la discriminación de la mujer para ser publicado en la revista del instituto.

Las actividades que componían dicha secuencia incluían información y discusión sobre el tema, por una parte, y análisis y familiarización con el género textual que se iba a utilizar, por otra. De esta manera se combinaron actividades de pequeño grupo y de gran grupo que proporcionaran el feedback necesario para emprender la tarea final. Este texto se elaboró durante dos clases: en la primera se confeccionó un borrador y en la segunda se revisó el borrador con la ayuda de una pauta de evaluación-revisión. Estas dos sesiones son las que van a ser objeto preferente de nuestra observación.

3.2. *Datos analizados*

Los datos que constituyen la base del análisis corresponden a la transcripción escrita de las grabaciones en audio de las conversaciones de tres pequeños grupos (1, 2 y 3) durante la sesión de producción del borrador (sesión P) y la sesión de revisión (sesión R). Pero, para interpretar y comprender estas conversaciones, fue preciso utilizar durante el análisis otros datos recogidos en el transcurso de la secuencia didáctica. Estos datos complementarios son los siguientes:

- Los borradores y textos finales de estos tres grupos elaborados y modificados en las sesiones P y R.
- Las respuestas de los alumnos de los tres grupos analizados (nueve alumnos en total) a los cuestionarios metacognitivos sobre el uso de la pauta pasados al final de la secuencia.
- Los materiales proporcionados a los alumnos durante la secuencia, especialmente las pautas de planificación del borrador y de evaluación-revisión del texto.
- Los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos por la profesora al principio de la secuencia didáctica.

4. Preguntas para la investigación

Los marcos teórico y metodológico que adoptamos, así como el conocimiento del mundo de la práctica, nos permiten partir de unos supuestos que se dibujan como hipótesis de trabajo. Dichos supuestos se refieren a las pautas de evaluación, entendidas como aquellos documentos, normalmente escritos, que actúan como guía externa en la regulación del proceso de escritura y del proceso de aprendizaje de los alumnos:

- Las pautas de evaluación ayudarán a los alumnos a gestionar el proceso de composición escrita y a regular el aprendizaje.
- Las pautas servirán para que los alumnos hagan explícitos los contenidos trabajados en la secuencia didáctica y los utilicen en el momento de revisar sus textos.
- No todos los grupos de alumnos utilizarán las pautas de revisión de la misma manera.

Las preguntas que han surgido a lo largo de todo el proceso de investigación son muchas, pero podemos resumirlas en tres grandes bloques:

1) ¿Cómo utilizan los alumnos la pauta de evaluación-revisión proporcionada por la profesora?: ¿Tenemos evidencia de que la han utilizado? ¿La han utilizado con la finalidad y de la manera que la profesora había previsto? ¿Las referencias de los alumnos a la pauta se integran en el proceso de redacción de los grupos? ¿Qué conciencia tienen los alumnos del uso de la pauta de evaluación?

2) ¿Podemos observar alguna relación entre el diseño de la secuencia didáctica seguida en clase y la regulación desarrollada por los grupos en su proceso de escritura?: ¿Puede ser que la pauta priorice la atención en unos determinados contenidos de aprendizaje? ¿Cómo interpretan los distintos grupos la situación discursiva y de aprendizaje creadas por la secuencia didáctica?

3) ¿Cuál es el papel de la actividad metalingüística desencadenada en el seno de la regulación del proceso de composición escrita?: ¿A qué contenidos se refieren esos enunciados? ¿En qué momento del proceso aparecen? ¿Cuál es el desencadenante? ¿A qué nivel de explicitación se formulan?

5. Análisis de los datos

Tal como se ha presentado, el objetivo de este trabajo es el análisis del proceso de evaluación formativa seguido por los tres grupos seleccionados. Pero para contextualizar el análisis del uso de la pauta, resulta imprescindible describir primero el proceso de composición seguido por cada grupo, ya que la pauta de evaluación se utiliza dentro de la dinámica interactiva de redacción que ponen en marcha los grupos. Así pues, la investigación consiste en dos análisis diferenciados y consecutivos. En el primero, se describe con detalle el proceso de composición escrita seguido por los grupos mientras que, en el segundo, la observación se centra en el uso de los instrumentos de evaluación formativa.

5.1. *Primer análisis: el proceso de composición escrita*

La transcripción de las interacciones verbales de cada grupo ha constituido la base para el análisis del proceso de composición escrita, cuyo objetivo es construir una descripción interpretativa de cada uno. Se toma, pues, la actividad de composición escrita como un proceso cronológico que se desarrolla a través del tiempo, y es en esta dimensión temporal donde se situarán la descripción y el análisis.

Para interpretar las conversaciones, ya que se trata de protocolos de una extensión considerable, surge la necesidad de identificar unas unidades que permitan explicar las fases que integran el desarrollo del proceso seguido por los grupos y que, a su vez, ayuden a dar una visión sintética de la sesión y a percibir su sentido global. La unidad de análisis utilizada en esta primera fase es el episodio, definido como una secuencia de turnos de palabra en la cual los alumnos se centran prioritariamente en una actividad relacionada con la composición del texto. Los enunciados que conforman cada episodio bien acompañan alguna actividad del proceso de composición escrita, bien constituyen el instrumento a través del cual se realiza dicha actividad.

Para la categorización de dichos episodios, se partió del trabajo de Camps (1994) y de Camps y Ribas (1996a) (Cuadro 1). Siendo conscientes de la dificultad de distinguir las actividades de redacción de los alumnos, ya que unas se imbrican con las otras, se ha optado por categorizar los episodios a partir de la actividad predominante en cada uno, de forma que sea posible establecer un esquema de la sesión que muestre a grandes rasgos el proceso seguido.

Las categorías utilizadas para clasificar los episodios son las siguientes:

Cuadro 1. Categorías usadas para clasificar episodios

Categoría	Explicación
Organización de la tarea	Se deciden las tareas a realizar, se priorizan, se reparten.
Desarrollo del contenido	Se ponen en común y discuten las ideas sobre el contenido temático, sin proponer todavía el texto.
Planificación del texto	Se proponen ideas para el texto, se prevé la estructura, las características, pero todavía no se formulan enunciados para escribir.
Textualización	Se proponen enunciados para escribir (texto intentado), se repiten, se releen los ya escritos y se comentan los problemas que surgen en el momento de escribir.
Revisión	Se relee lo que ya se ha escrito, se valora y se proponen modificaciones.
Digresiones	Se efectúan comentarios que no versan ni sobre el texto ni sobre la tarea que se está realizando.

Tanto la delimitación de los episodios como su categorización son tareas de carácter interpretativo, por lo cual han planteado en más de una ocasión puntos problemáticos que han obligado a tomar decisiones y a replantear la totalidad de la categorización. Dichas decisiones se basaron en la confrontación llevada a cabo en el equipo de investigación en el cual trabaja la autora. De este modo, se han confeccionaron unos esquemas de las sesiones de cada grupo que permiten apreciar su desarrollo cronológico.

Además de estos esquemas, la categorización de los episodios y su análisis detallado han permitido también describir, cualitativa y cuantitativamente, la participación y la colaboración de los distintos componentes de cada grupo en la tarea de redacción. Para esto se han observado los siguientes parámetros: la cantidad de turnos de palabra de cada sujeto, la extensión de sus turnos de palabra, la responsabilidad de cada alumno en el inicio de los episodios y en la primera propuesta de un fragmento de texto, y la calidad de la interacción desarrollada por cada grupo. A partir de los recuentos numéricos de las ocurrencias de cada fenómeno y de su descripción cualitativa, hemos elaborado a modo de síntesis un cuadro con las características más importantes del proceso de composición de cada grupo (ver Cuadro 2).

5.2. Segundo análisis: el proceso de evaluación formativa

Entendiendo la evaluación formativa como el proceso de regulación y autorregulación que se desarrolla dentro del proceso de escritura, en nuestra investigación la actividad metalingüística de los alumnos será considerada como un instrumento para comprender cómo se lleva a cabo esta regulación. El proceso de evaluación constituye, pues, una interfase entre el proceso de escritura y el proceso de reflexión sobre la actividad de escribir y sobre el mismo texto.

El diseño de la secuencia didáctica llevada a la práctica incluía una actividad de evaluación formativa en la cual los autores revisaban sus borradores, guiados por la profesora. La sesión que hemos llamado R estaba dedicada a revisar y juzgar el propio borrador, con la ayuda de una pauta, y a efectuar en él los cambios necesarios que se derivaran de la actividad de evaluación. La actividad de evaluación formativa pretendía, pues, ayudar a los alumnos a establecer la conexión entre los contenidos de aprendizaje trabajados y los procesos de composición escrita (Cuadro 2).

Cuadro 2. Esquema general de la sesión P del grupo 3*

Episodio	Turnos	Total turnos	Org. tarea	Elab. contenido	Planif. del texto	Textualización	Revisión	Digresiones
1	1-9	9				1		
2	10-19	10			1			
3	20-38	19				1		
4	39-50	12						
5	51-57	7						
6	59-93	36				2		
7	94-106	13					2	
8	107-115	9			0			
9	116-124	9				2 y 3		
10	125-131	7			2			
11	132-262	131				3-7		
12	263-274	12						
13	275-284	10				7		
14	285-296	12			7 y 8			
15	297-391	95				7-9		
16	392-409	18					1-9	

* Los números se refieren al fragmento de texto en el que los alumnos focalizan su atención; el cero hace referencia al título.

Para llevar a cabo este segundo análisis de las conversaciones de los grupos se elaboró una nueva unidad adecuada a los objetivos de dicho análisis. Era necesario disponer de aquellos enunciados de los alumnos que se refirieran al texto que estaban elaborando o a la tarea de composición que estaban llevando a cabo. Por este motivo, dichos enunciados, con formas y funciones variadas, pueden considerarse metalingüísticos, metatextuales o metadiscursivos, ya que son manifestaciones verbales que tienen como objetivo el mismo lenguaje considerado desde el punto de vista del código, del texto como unidad o de la relación del texto con el contexto, y que expresan un cierto nivel de reflexión. Para simplificar la denominación, utilizamos el término enunciado metalingüístico en los tres casos, si bien en el análisis cualitativo de los datos distinguimos entre la perspectiva que adoptan los diversos comentarios (Cuadro 3).

Cuadro 3. Síntesis del proceso seguido por cada grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Relación con la tarea	Acuerdo completo en las ideas.	Desacuerdo e incomodidad en las ideas.	Acuerdo implícito en las ideas.
	Implicación en el proyecto de escritura.	Poca motivación y bloqueo.	Implicación en la tarea escolar.
Proceso de composición escrita	Diversidad de operaciones de composición.	Prioridad de episodios de elaboración de contenidos.	En P, planificación y textualización; en R, revisión.
	En R se desestima el borrador.	En R se desestima el borrador.	En R se modifican aspectos muy acotados del borrador
	Proceso lineal.	Proceso lineal.	Proceso lineal.
	Controversias que enriquecen el proceso.	Incapacidad de gestionar el proceso.	Mucha sintonía en el proceso seguido.
Interacción para escribir	Desigual participación.	Participación equilibrada.	Desigual participación.
	Colaboración.	Poca colaboración.	Colaboración.

La unidad que hemos utilizado como base para el análisis de esta segunda parte de la investigación es la secuencia de enunciados con función metalingüística (para simplificar, secuencia metalingüística), definida como al conjunto de turnos completos y de número variable en los cuales los alumnos producen algún comentario sobre un objeto lingüístico, textual o discursivo. Cada secuencia incluye todos los turnos de palabra correlativos en los que se produce dicho comentario.

A continuación (Cuadro 4), podemos observar dos ejemplos que representan dos casos extremos respecto al grado de explicitación del comentario. En la primera secuencia, la reflexión está detrás de la pregunta y la respuesta no toma forma en la conversación, y en la segunda, la verbalización refleja de una manera más explícita el razonamiento metalingüístico que justifica la propuesta de modificación del borrador.

Cuadro 4. Grado de explicitud de los comentarios

Grupo / Fase	Episodio	
1 Revisión del texto	176 Rosa: 'juraria' o 'juraríem'? 177 Pere y Enric: 'juraríem'	176 Rosa: ¿'juraría' o 'juraríamos'? 177 Pedro y Enric: 'juraríamos'
3 Producción del texto	141 Hèctor: en comptes de posar *És cert*, perquè aquí podríem posar *És cert*, aquí... *És cert... que l'home... que l'home... té*, mm, *unes condicions, bueno, que està més habilitat per fer unes coses i la dona per unes altres, però... en absolut, Llavors...*, doncs... 142 Carla: Sí sí. 143 Anna: No, no, ho dic per això de llegir i treure i no treure a ningú el dret.. 144 Hèctor: Traiem aquest *És cert*... 145 Carla: I com començaria?... Llavors comencen aquí o posem una altra cosa que... *És veritat*... o 146 Anna: podem dir... (riuen) 147 Hèctor: Sí, *podem dir*, vale! (...) Aquest boli va fatal! (pronuncia síl·laba per síl·laba) *Po-dem-dir-que com a dones no estem a favor del masclisme*... queda millor!	141 Héctor: en vez de poner *Es cierto*, porque aquí podríamos poner *Es cierto*, aquí... *Es cierto... que el hombre... que el hombre... tiene*, mm, *unas condiciones, bueno, que está más habilitado para hacer unas cosas y la mujer por otras, pero... en absoluto, Entonces*... pues... 142 Carla: sí sí. 143 Anna: No, no, lo digo por lo de leer y quitar y no quitar a nadie el derecho... 144 Héctor: Quitamos este *Es cierto*... 145 Carla: ¿Y cómo empezaría?... Entonces empiezan aquí o ponemos otra cosa que... *Es verdad* ... o 146 Anna: podemos decir... (se ríen) 147 Héctor: sí, *podemos decir*, ¡vale! (...) Este boli va fatal! (pronuncia sílaba a sílaba) *Po-de-mos-decir-que como mujeres no estamos a favor del machismo*... ¡queda mejor!

De la misma manera que para las unidades anteriores, el proceso de identificación y categorización ha seguido un proceso recursivo y de triangulación en el grupo de investigación, de forma que los puntos de divergencia que aparecían provocaban una mayor precisión en la definición de las categorías y de las unidades.

Para establecer las categorías que tenían que servir para clasificar las secuencias metalingüísticas, se ha seguido un procedimiento doble: por una parte, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se parte de los contenidos de la secuencia didáctica y de la pauta de evaluación. Pero a la vez, la información que las distintas lecturas y análisis de los datos aportan resulta muy valiosa. Hacía falta encontrar unas categorías que permitieran poner de manifiesto los problemas que realmente se planteaban los alumnos y los conocimientos sobre el texto que movilizaban, que permitieran comprender desde qué óptica se plantean los problemas que les presenta la composición del texto y qué significado otorgan a cada comentario. En este sentido, no se ha procedido a una clasificación automática de los comentarios a partir del vocabulario utilizado, sino que se ha intentado comprender el significado de cada secuencia metalingüística a través del contexto y de toda la información referida a los alumnos y a la situación de clase.

Así pues, después de varios análisis y ensayos previos, se han clasificado las secuencias metalingüísticas a partir de seis grupos según que los comentarios y reflexiones de los alumnos versaran sobre (1) aspectos discursivos, (2) la superestructura, (3) el contenido semántico, (4) la gramática textual y oracional, (5) aspectos gráficos y sonoros y (6) el texto como globalidad. Una vez establecidas las unidades de análisis y las seis categorías (que más adelante se concretarían en subcategorías para poder observar con más detalle la relación entre los enunciados metalingüísticos y los distintos aspectos que recoge la pauta de evaluación), el análisis ha consistido en las siguientes tareas:

1. Describir las características de dichos enunciados: su frecuencia y distribución entre los

grupos, su extensión, el número de participantes, quién los inicia, qué pautas de interacción siguen y cómo se integran en el proceso de composición escrita.

2. Poner en relación las conversaciones de los alumnos con la pauta de evaluación: comparar los enunciados de la sesión P con los de la sesión R; conocer cuál es el objeto de dichos comentarios y ponerlos en relación con los ítems de la pauta de evaluación.
3. Analizar el metalenguaje utilizado en las secuencias para poner de relieve la terminología utilizada por los alumnos y los conceptos vehiculados a través de ella.
4. Contrastar finalmente estos datos obtenidos con la opinión de los alumnos sobre el texto y sobre la pauta, y con la intención de la profesora y de la investigadora a la hora de proporcionar este instrumento a los alumnos.

Así pues, el análisis detallado de los datos nos ha permitido elaborar una serie de cuadros como el Cuadro 5, donde podemos observar cómo la mayor parte de los comentarios de los alumnos se refieren a los aspectos discursivos y superestructurales del texto, aspectos que a su vez aparecen recogidos en los ítems de la pauta de evaluación a partir de las seis categorías presentadas y de la subcategorización más detallada de cada una de ellas; y a través de un cuestionario metacognitivo contestado por los alumnos individualmente al final de la secuencia didáctica.

Cuadro 5. Clasificación de las secuencias metalingüísticas según su objeto

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 1+2+3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
(1) aspectos discursivos	49	27	14	30	13	19	76	25
(2) superestructura	56	31	19	41	12	18	87	29
(3) contenido semántico	16	9	7	15	12	18	35	12
(4) gramática textual y oracional	41	23	3	7	17	25	61	20
(5) aspectos gráficos y sonoros	14	8	-	-	9	13	23	8
(6) texto como globalidad	11	6	6	13	9	13	26	9

Completando el análisis de base numérica con una descripción cualitativa pormenorizada de las secuencias metalingüísticas y de sus ocurrencias, se llegó a los resultados de la investigación, que aparecen resumidos en el cuadro 6.

Cuadro 6. Descripción de las secuencias metalingüísticas

1. Descripción de las secuencias metalingüísticas	• Todos los grupos producen un número considerable de secuencias metalingüísticas. • Muchas más en los grupos 1 y 3 que en el 2. • Son breves en todos los grupos (de 1 a 4 turnos). • No siempre participan en ellas los tres miembros del grupo. • Todos los alumnos inician alguna de ellas pero con diferencias. • En todos los grupos hay interacción, que no siempre ayuda a avanzar en la tarea de redacción. • Aparecen sobre todo en episodios de textualización y revisión. • Los grupos los distribuyen de manera distinta entre secuencia P y secuencias R. • Las hay de tres tipos: mientras se escribe, de anticipación y retrospectivas.
2. Relación de las secuencias metalingüísticas con la pauta	• La presencia física de la pauta incrementa el número de secuencias metalingüísticas. • Se observan pocos comentarios provocados por la pauta. • El contenido de las secuencias de los grupos 1 y 2 se ve influido por la pauta; no así el del grupo 3.
3. Metalenguaje y conceptos asociados	• Se utiliza poco la terminología trabajada en clase, se prefieren expresiones coloquiales. • Se detectan confusiones entre conceptos. • Se constatan visiones “reducidas” de algunos conceptos. • Aparecen como operativos términos “escolares” no trabajados en clase. • Los aspectos gramaticales son los que merecen comentarios más escuetos.
4. Conciencia sobre el uso de la pauta	• Se atribuye poca utilidad a la pauta. • Desconcierto sobre qué se espera de los alumnos en relación con la pauta.

6. Conclusiones

Del análisis de los datos y de los resultados que se han podido obtener, queremos destacar las siguientes consideraciones a modo de conclusión. La pauta de evaluación formativa facilita que surjan los comentarios de los alumnos sobre los contenidos de aprendizaje de la secuencia didáctica y que se desencadene la reflexión sobre el texto. La pauta pone al alcance de los alumnos, en el momento que los necesitan, los contenidos ya trabajados en la secuencia y proporciona una terminología para poder hablar de los fenómenos lingüísticos y textuales. De todas maneras, se observa que la influencia de la pauta va más allá de su utilización directa por parte de los alumnos, ya que la mayoría de los enunciados metalingüísticos aparece en situaciones en que no se está trabajando directamente con ella. Asimismo, constatamos que el número de aspectos sobre los que se centran los alumnos en su proceso de revisión del texto es limitado y que solamente incluye aquellos ítems en los que el diseño de la secuencia didáctica y la pauta han puesto más énfasis.

El proceso seguido por cada grupo es distinto y el uso que hace de la pauta también. Las diferencias que se observan se deben interpretar a partir de un repertorio amplio de características: la relación que el grupo establece con el tema tratado, su implicación en la tarea, la finalidad que otorga a la actividad de escritura, las habilidades lingüísticas de sus componentes, etc. La previsión de las profesoras respecto al uso de la pauta y a su utilidad, uniforme y cerrada, no se corresponde con el proceso seguido por los alumnos, que hallan maneras distintas de utilizar la pauta, en parte según la representación que de ella se hayan hecho. Es interesante, pues, observar que la utilización de los instrumentos que favorecen el aprendizaje puede seguir distintas lógicas en los distintos grupos de alumnos. La unidad que hemos llamado secuencia metalingüística se ha revelado como un instrumento interesante para acceder al proceso seguido por los alumnos, ya que permite focalizar los comentarios de los alumnos sobre el texto, permite describir la actividad de evaluación desde la óptica de los alumnos y permite comprender el proceso de composición escrita y las oportunidades para aprender que este proceso ofrece.

La presente investigación requiere una continuidad en el sentido de que es preciso observar un número superior de casos que completen los puntos de interés en los cuales se pone el foco. Asimismo, en estos momentos se está en condiciones de formular nuevas hipótesis que permitan establecer un diseño con una muestra más amplia, de manera que se pueda continuar aportando conocimientos sobre cómo los alumnos aprenden a escribir en situación escolar y cuáles son las intervenciones que les ayudan más a aprender.

Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación* 2, 43-58.

Anna Camps

1. Introducción

El repaso de las referencias teóricas que fundamentan una propuesta de enseñanza de la composición escrita basada en proyectos abre el camino a la descripción de un modelo en el que se articulan los procesos de composición con los de enseñanza y aprendizaje. En él se destacan la inserción del trabajo en una situación comunicativa, la integración de los aprendizajes específicos en un trabajo global, la multiplicidad de situaciones interactivas que propicia y las posibilidades que ofrece para una evaluación formativa. A pesar de que el modelo se fundamenta ya en numerosas experiencias e investigaciones se insiste en la necesidad de profundizar en la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua para construir un conocimiento didáctico enraizado en la práctica.

Las dificultades inherentes a la enseñanza de la lengua han llevado a menudo a profesoras y profesores a buscar soluciones en las diversas ciencias que, de una forma o de otra, están relacionadas con ella. Como el conjunto de estas ciencias es tan amplio y todas ellas han evolucionado de manera extraordinaria en los últimos años, en ocasiones hemos estado tentados a pensar que finalmente habíamos encontrado la solución a los problemas de la enseñanza de la lengua en una u otra de las formulaciones de las ciencias del lenguaje, de la psicología, de la pedagogía. Pensamos en la gramática estructural, la generativa, la lingüística del texto, la psicolingüística, la psicología cognitiva, etc. Esta actitud, que se concreta en la aplicación de las formulaciones de estas diversas ciencias a la enseñanza y que se ha denominado, con razón, "aplicacionista", tiene a menudo como consecuencia cambios rápidos en los contenidos de la enseñanza de la lengua y en los modos de enseñarla, a veces con poca o ninguna reflexión

centrada en las situaciones y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por este motivo, antes de entrar a hablar de las características de los proyectos de lengua que se llevan a cabo en el marco de una línea de investigación del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (p.ej., Colomer y otros 1993, Milian 1995a y 1995b, Fort y Ribas 1994, Colomer 1994a y 1994b), quisiera repasar brevemente el conjunto de referentes teóricos y de tradición, así como de experiencias prácticas que van conformando las opciones que se toman en la enseñanza de la lengua y, en el tema que nos ocupa, en una forma de enfocar la enseñanza de la lengua escrita en la escuela que se ha denominado "trabajo por proyectos". Así pues, el artículo constará de dos partes: en la primera se explicitará el conjunto de referentes que confluyen en el trabajo por proyectos tal como lo formulamos, y en la segunda se expondrán con brevedad las opciones metodológicas que se adoptan en la mencionada línea de trabajo.

2. Un intento de fundamentación del trabajo de lengua escrita basado en proyectos

2.1. La tradición pedagógica

El término "trabajo por proyectos" tiene sus raíces en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva de principios de siglo XX y específicamente en la obra de Dewey y de su seguidor Kilpatrick, quien definió esta modalidad de enseñanza en su obra *Método de proyectos* (Abbagnano y Visalberghi 1994). Según este autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Este autor distingue, pues, diferentes tipos de proyectos, unos orientados a saber, otros a hacer.

El desarrollo de la Escuela Nueva impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad y, aunque adoptando términos diferentes, muchas de las características del trabajo por proyectos son comunes en diversas aportaciones. En el campo de la enseñanza de la lengua, que es el que ahora nos ocupa e interesa, conviene destacar las propuestas de Freinet, que da prioridad a las actividades expresivas y comunicativas y al trabajo cooperativo como instrumentos para el desarrollo personal y social de niñas y niños. El diario y la revista escolar, la imprenta, la correspondencia interescolar, etc. son referentes compartidos por la mayoría de las profesoras y profesores que se dedican a enseñar lengua. Las propuestas de participación activa del alumnado en la producción de textos han estado siempre más o menos presentes en el horizonte de muchos que reconocen, como mínimo, la capacidad motivadora de este tipo de actividades.

La formulación de propuestas de enseñanza de la lengua en forma de proyectos de trabajo colectivo la encontramos, más recientemente, en trabajos orientados preferentemente a los niveles de enseñanza secundaria, como los de Halté y Petitjean, que los concretan en propuestas de escritura de textos completos como por ejemplo una novela histórica, una revista, etc. (p.ej., Halté 1982, 1981, 1984, 1986, 1989; Petitjean 1980, 1982, 1989).

A menudo, sin embargo, estas actividades, principalmente en los niveles de enseñanza secundaria, se han considerado complementarias de las que se orientaban a garantizar el dominio de unos contenidos programados, en general de tipo conceptual y analítico. Poco a poco, la complemen-

tariedad da paso a la marginalidad y finalmente a la desaparición de este tipo de actividades por falta de tiempo. Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo. Seguramente el abandono tiene además otra causa: es difícil saber cómo progresan los alumnos y las alumnas en su competencia oral o escrita. Han hecho falta, y en gran parte faltan todavía, marcos conceptuales e instrumentos que permitan adentrarse en este difícil camino.

De todas formas, otras aportaciones más recientes pueden enriquecer, completar, matizar y, ¿por qué no?, justificar las sugerentes intuiciones de la Escuela Nueva con nuevos fundamentos y aportar algunos instrumentos para ver con nuevos ojos unas prácticas en gran parte ya tradicionales. Nos referiremos a algunas de ellas.

2.2. *Las ciencias del lenguaje orientadas al estudio del uso lingüístico*

En el momento actual una parte importante de las ciencias del lenguaje se ocupan del uso de la lengua, desde las teorías de la enunciación, la pragmática, el análisis del discurso, hasta la lingüística textual, entre otras. Para una visión general de las orientaciones de la lingüística al estudio del uso de la lengua y de las implicaciones que ello tiene para la enseñanza pueden consultarse Levinson (1989), Reyes (1990), Bronckart (1985) y Lomas y otros (1993). El objeto de estudio de todas ellas son los fenómenos lingüísticos relacionados con la producción y la interpretación del significado. Se considera el uso lingüístico como una actividad interactiva cuyos participantes están movidos por una intención. Es en el marco de esta actividad que tiene sentido el intercambio lingüístico.

Parece claro que esta orientación de las ciencias del lenguaje incide en la definición (¿redefinición?) de los objetivos de la enseñanza, o, quizás, permite que en el campo de la enseñanza de la lengua se pierda el temor de decir aquello que todos los profesores y profesoras ya sabíamos: que lo más importante es que niños y niñas, chicos y chicas aprendan a hablar, escribir, escuchar y leer, es decir, a usar la lengua para hacer cosas. ¿Qué aportan, pues, estas ciencias? Sin lugar a duda, instrumentos para reflexionar sobre la lengua en uso, para distinguir entre distintos usos, para conocer la incidencia de los factores contextuales en este uso, etc. Y, por lo tanto, para pensar que para aprender a usar la lengua es necesario usarla en situaciones diferentes, algunas tan complejas que no son posibles sin una cierta reflexión y control conscientes, como, por ejemplo, un texto académico, una novela, un informe, etc. También ofrecen instrumentos para analizar textos orales y escritos desde nuevos puntos de vista, más allá de la norma, atendiendo a su función, a su estructura, a los contextos de uso, al género en que se inscriben, etc., y para analizar la misma actividad discursiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3. *La psicología sociocultural*

Diferentes enfoques de la psicología ofrecen también puntos de vista enriquecedores. La concepción de la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso interactivo en el cual el uso de la lengua tiene un papel fundamental como instrumento de mediación semiótica que permite que el aprendiz construya progresivamente su pensamiento, sus conocimientos, pone en primer plano la importancia de las funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal. La aportación de Vigotski pone de manifiesto que el pensamiento verbal tiene sus orígenes en la interacción social (Vigotski 1978, 1987). La visión del origen sociocultural de las capacidades más propiamente humanas tiene relación también con la consideración de la naturaleza social del lenguaje escrito, aunque se produzca de forma aparentemente individual, autónoma, visión que encontramos en otros autores como por ejemplo Bajtín (Bajtín 1978, Wertsch 1985a y 1991, Silvestri y Blanck 1993).

Si nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita es interesante destacar en este proceso la peculiaridad del uso de la lengua que es al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje. El aprendizaje de la lengua escrita (y también de algunos usos orales formales) representa un proceso de reconstrucción de la misma lengua que ya se utiliza en la interacción cara a cara, en la conversación, y que hay que aprender a usar en situaciones comunicati-

vas en que el locutor-escritor y el destinatario no comparten el mismo contexto situacional. Esto tiene repercusiones importantes, tanto en el tipo de discurso que se construye como en el proceso de producción: gestión autónoma, necesidad de calcular los conocimientos compartidos por unos destinatarios en parte desconocidos o lejanos, necesidad de explicitar elementos contextuales, de explicitar las relaciones textuales, etc.; pero, al mismo tiempo, facilita la revisión antes de dar el texto por terminado, permite pensar, consultar, durante el proceso de producción, etc.

Aparte de todos estos aspectos emerge otra característica fundamental del proceso de producción escrita, especialmente interesante para la reflexión sobre su enseñanza: dicho proceso es menos automático que el de producción oral, se puede hacer consciente y permite, por lo tanto, activar las capacidades metalingüística y metacognitiva, lo cual hace posible tomar conciencia de su funcionamiento y reflexionar sobre su uso. La interacción oral durante el proceso permite que la lengua funcione como metalengua. Permite también que el profesor actúe como modelo de las operaciones de gestión de un proceso complejo de interpretación o de producción de textos o que los compañeros interactúen llevando a cabo, entre todos, tareas más complejas que las que serían posibles en el trabajo individual (Camps 1994, Schneuwly 1985).

2.4. La psicología cognitiva

En el marco de la psicología cognitiva y a partir de los años setenta se inician y se incrementan las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en las actividades lectora (Solé 1987, Colomer y Camps 1991) y escritora (Camps y otros 1989, 1994). Las primeras investigaciones, centradas fundamentalmente en el análisis de la conducta experta y en la comparación entre expertos y no expertos, dieron lugar a la formulación de modelos del proceso lector y del proceso de composición escrita que ponían de manifiesto la complejidad y la diversidad de las operaciones que implican leer y escribir. Pronto la investigación pasó a las aulas y fue necesario tener en cuenta muchos factores que condicionan el trabajo escolar: la peculiaridad de los procesos que a menudo siguen los escritores y lectores inexpertos, la especificidad del contexto escolar, los contenidos que se vehiculan al leer y escribir, los estilos del profesor o de la profesora, sus concepciones, las modalidades de enseñanza, etc., factores todos ellos que van más allá de los presupuestos de la psicología cognitiva.

En este artículo no se puede profundizar en la riqueza de las aportaciones del amplio conjunto de investigaciones sobre estos aspectos y remitimos al lector a las revisiones y a los trabajos de síntesis publicados. De todas formas, y centrándonos en los procesos de composición escrita, conviene destacar algunas de las aportaciones que consideramos interesantes para fundamentar el trabajo por proyectos que se propone:

a) En su conjunto, las investigaciones parecen indicar que el aprendizaje se produce durante el proceso de composición escrita. Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos.
b) La capacidad de llevar a cabo un proceso complejo, a través del cual el escritor relacione el espacio de los contenidos sobre los cuales escribe y el espacio retórico configurado por las imposiciones contextuales del discurso, no se desarrolla de forma natural, sino que requiere de una enseñanza específica.
c) Parece que la capacidad de escribir en situaciones diversas, lo cual exige el conocimiento y dominio de géneros discursivos diversificados, exige un aprendizaje específico que no se puede desarrollar plenamente si no es en situaciones de producción contextualizadas.

La contraposición que a menudo se ha dado entre las aproximaciones cognitiva y sociocultural en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, se orienta cada vez más a una convergencia de puntos de vista e incluso a una interrelación entre dos aspectos inherentes al desarrollo personal y social de los aprendices (Camps 1994).

2.5. *La teoría de la actividad*

Finalmente quisiera referirme a la aportación de las orientaciones interpretativa y crítica que se ha dado en el campo de las ciencias sociales (especialmente en la sociología y la pedagogía) y al concepto de actividad surgido de la psicología rusa (Leontiev 1979, Vigotski 1987) y que en el momento actual halla puntos de convergencia con las propuestas de John Dewey (Dewey 1916). La idea fundamental que se puede destacar es que el objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo.

En este marco podría considerarse que el problema que se plantea en la enseñanza de la lengua es conocer de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la composición escrita se pueden dar dos tipos de actividades, cada una con las finalidades que le son propias, aunque intrínsecamente interrelacionadas: la actividad discursiva inherente a la interpretación o producción del texto y la actividad de enseñanza y aprendizaje que se inserta en dicha actividad discursiva. Este es justamente el punto de partida del trabajo por proyectos para el aprendizaje de la composición escrita tal como lo concebimos: el objetivo del trabajo es hacer algo (p.ej., una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.) y aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace, con la ayuda de instrumentos diversos.

2.6. *La investigación en didáctica de la lengua*

Se podría considerar que una gran parte de la investigación actual en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se puede calificar de didáctica porque parte del análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua no admiten que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran lo que se ha denominado triángulo didáctico: docente, materia que se enseña, alumno. Los tres comparten un mismo contexto y aportan contextos propios que hacen más compleja la situación. Las actividades que llevan a término los participantes en estas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua tienen objetivos, algunos propios, otros compartidos, insertos en los que la sociedad atribuye a la escuela, implícita o explícitamente, a través de las formulaciones curriculares.

La investigación en didáctica de la lengua se sitúa en el centro de este complejo, aunque puede enfocar su interés a uno u otro aspecto, sin olvidar, sin embargo, la incidencia de los otros. En el momento actual, la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto, es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a que se ha hecho referencia. La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite (quizás no lo deba permitir nunca) prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores, tendría que ser formularse preguntas que les permitan investigar. Evidentemente, formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir (o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado) y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje.

En el momento actual se observa una clara tendencia a la interrelación entre los diferentes ámbitos científicos a los que hemos hecho referencia hasta ahora. Se podría afirmar que asistimos a la formación de un nuevo paradigma que se centra en los aspectos significativos de la lengua, en los aspectos cognitivos de su producción y en los contextuales de su uso.

3. Los proyectos de lengua

Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos, que tienen que ser explícitos, y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. Esta caracterización de los proyectos es amplia y puede incluir tipos de trabajo muy diversos y variados. Quisiéramos, sin embargo, destacar algunos aspectos que consideramos especialmente relevantes:

- El trabajo global que se propone en los proyectos que formulamos se diferencia de lo que a menudo se ha entendido como globalización. Desde nuestro punto de vista la globalización venía dada por la unidad y la complejidad del objeto de estudio, que tenía que analizarse y estudiarse desde las diferentes ciencias que se ocupaban de él. En este contexto de trabajo, la lengua era solo vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias, pero no objeto de aprendizaje en sí misma. En el trabajo por proyectos del que trata este texto, la globalidad viene dada fundamentalmente por la intención del sujeto: es lo que este quiere hacer lo que da carácter global al trabajo. En palabras de Dewey (1916), "intellectually, the existence of a whole depends on an interest or reflection: it is something qualitative, it is the answer to the questions posed by a situation" (p.232).
- El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención la que se constituye en motor de las actividades discursivas. Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido. Por ejemplo, si hay que escribir un texto argumentativo, tendrá sentido buscar las opiniones de los argumentados y saber insertarlas como contraargumentos en un texto, si realmente se les tiene que intentar convencer de algo. Así pues, el uso de la lengua es funcional y los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva. Es en función de esta globalidad que se hacen significativos y que se hace posible que su aprendizaje también lo sea. Recordemos unas palabras de John Dewey, a menudo olvidadas:

> The failure to realize that the functional development of a situation alone constitutes a "whole" for the purpose of mind is the cause of the false notions which have prevailed in instruction concerning the simple and the complex. For the person approaching a subject, the simple thing is his [sic] purpose –the use he [sic] desires to make of material, tool, or technical process, no matter how complicated the process of execution may be. The unity of the purpose, with the concentration upon details which it entails, confers simplicity upon the elements which have to be reckoned with in the course of action. It furnishes each with a single meaning according to its service in carrying on the whole enterprise. After one has gone through the process, the constituent qualities and relations are elements, each possessed with a definite meaning of its own. The false notion referred to takes the standpoint of the expert, the one for whom elements exist; isolates them from purposeful action and presents them to beginners as the "simple" things. (Dewey 1916, §15)

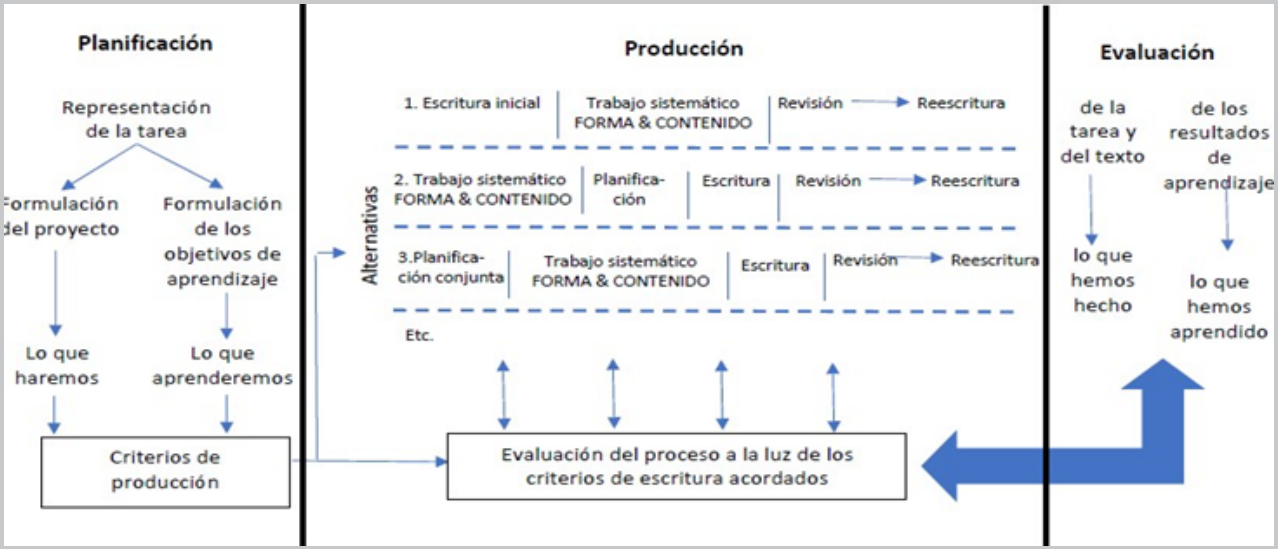
- El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que los conforman. La interacción promueve la capacidad de gestión del texto, que es primero compartida y que, de acuerdo con las tesis vigotskianas, podrá lle-

gar a ser interiorizada y autónoma; promueve también el desarrollo de la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de observación y de análisis. En esta capacidad se fundamenta el uso reflexivo de la lengua y en ella se podrá instalar el uso de un metalenguaje y de unos conocimientos sistemáticos del funcionamiento de la lengua.

4. Un modelo del proceso de desarrollo de los proyectos

El desarrollo de los proyectos puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Por ejemplo, no habrá que hacer lo mismo para escribir una carta al periódico que para elaborar la guía de una población, para confeccionar un fichero de personajes de cuentos que para escribir un libro de juegos de lenguaje, para escribir un cuento colectivo que para redactar un artículo de opinión para la revista de la escuela, para escribir el informe de un experimento que para hacer el resumen de un debate. De todas formas, hay elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso. La Figura 1 puede servir de guía para comentar cuáles son, desde nuestro punto de vista, estos elementos y cómo se relacionan con las diferentes fases de su desarrollo.

Figura 1. Un modelo para enseñar a escribir



a) Fase de planificación

En el momento de la preparación se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: ¿Qué hay que hacer? Este es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. Recordemos de nuevo las palabras de Dewey (1916):

> Only the hold which the completion of the work has upon a person will keep him [sic] going. But the end should be intrinsic to the action; it should be its end -- a part of its own course. Then it affords a stimulus to effort very different from that arising from the thought of results which have nothing to do with the intervening action. (§15)

En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va a escribir (p.ej., un cuento, un informe, una novela interactiva, etc.)? ¿Con qué intención (p.ej., hacer un libro de cuentos, recoger los informes de los experimentos que se han llevado a cabo, ofrecer indicaciones a los compañeros sobre la forma de realizar un trabajo, etc.)? ¿Quiénes serán los destinatarios (p.ej., los compañeros y compañeras de clase, los lectores de determinada revista, todo el alumnado de la escuela, etc.)? Son, entre otras, las condiciones del discurso, cuya representación los alumnos deberán elaborar, lo que hay que hacer explícito para que se convierta en motor de la actividad de composición. Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje (p.ej., cómo se redacta un informe atendiendo a la precisión en el uso del lenguaje científico, o el dominio de la gestión temporal en un texto narrativo, o la descripción psicológica de los personajes en una novela, etc.).

El conjunto de ambos tipos de objetivos conformará una primera representación que ha de servir, como decíamos, de estímulo para llevar adelante la complejidad de la tarea. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la representación de la tarea y de los aprendizajes que requiere no es estática y va evolucionando a lo largo del proceso. Esta primera representación podría considerarse como el epítome general que habrá que ir especificando en epítomes subordinados, que concretarán progresivamente los contenidos procedimentales y conceptuales implicados.

b) La fase de realización

En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. El proceso de producción textual, que comporta operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del "saber hacer" por parte del alumno.

Así, se pueden prever sesiones de planificación conjunta con la ayuda de material que permita elaborar los contenidos y los aspectos formales del texto que hay que escribir. Una organización posible del trabajo podría ser la siguiente: la primera redacción del texto podría ser individual, para pasar luego a la revisión de estos borradores por parejas o en pequeños grupos, para lo cual podría utilizarse el material elaborado en la fase de planificación.

La misma revisión podría constar de distintas operaciones realizadas de forma sucesiva: atender primero a los contenidos y a su organización en el texto teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos y, posteriormente, atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc. Esto es solo un ejemplo. Las características de cada proyecto determinarán qué actividades son más convenientes para obtener información, para conocer las características formales de los textos, etc. Hay, sin embargo, tres características que consideramos comunes al proceso de realización de todos los proyectos de composición escrita:

1) La importancia de las interacciones verbales entre compañeros y con el profesor que, por una parte, actuarán como destinatarios intermedios de los textos que se escriben y ofrecerán al escritor la representación que de su texto pueden elaborar los lectores, y, por otra parte, colaborarán en la gestión y control de la producción textual, que, si se plantea en toda

su complejidad, es difícil que los aprendices puedan gestionar individualmente. Se evita de esta forma, que escribir sea solo un proceso de "decir el conocimiento". La hipótesis que se puede formular es que escribir en colaboración coadyuva a la interiorización de las operaciones que primero son exteriores, interpsicológicas, para pasar progresivamente a interiorizarse de forma que el individuo sea capaz de llevarlas a cabo de forma autónoma, y que el proceso de redacción llegue a ser instrumento del pensamiento, como el que Bereiter y Scardamalia (1982) denominan de "transformar el conocimiento" (ver también Camps 1994).

2) La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales y formales de los textos requiere del concurso de otros textos. Aprender a escribir es llegar a ser competente en una comunidad alfabetizada que utiliza la lengua escrita y que ha acumulado y crea constantemente textos que se adecúan por su contenido y por su forma a las funciones que se les atribuyen. Así pues, la lectura de textos, su análisis, son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea. En este contexto los otros textos no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito antes (Camps 1994). Conviene destacar que, a pesar de que la base de los proyectos de que hablamos en este artículo es la escritura de un texto, el conjunto de actividades y operaciones que se pueden llevar a cabo en su transcurso constituye una estrecha red de interrelaciones entre hablar, escuchar, leer y escribir.

3) De la misma forma que el dominio de un instrumento musical requiere la ejercitación y la automatización de determinadas frases que se resisten a la fluidez que la interpretación exige, para escribir será necesario también dominar los elementos que conforman el todo. En relación con los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada proyecto, habrá que hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar los aspectos programados. Saber dar razones para fundamentar una opinión, distinguir los argumentos de la conclusión, saber relacionar la situación inicial con la final, o bien saber cómo se puede hacer progresar el tema al mismo tiempo que se mantienen las referencias adecuadas a lo que ya se ha dicho, cómo hay que enlazar las proposiciones para indicar las relaciones temporales, cómo utilizar los conectores concesivos en la contraargumentación, cómo se pueden describir los lugares en que se sitúa la acción en una novela, etc. son aspectos que pueden requerir un tratamiento específico, pero que hay que relacionar con las necesidades globales de la producción textual, teniendo en cuenta que, a pesar de que cualquier texto ofrece una multiplicidad de aspectos que se pueden mejorar y trabajar, es conveniente que en cada proyecto se seleccionen aquellos que se consideren más relevantes y centrar en ellos la atención preferente.

c) La fase de evaluación

A partir del concepto de evaluación como proceso inserto en el de aprendizaje, es decir, como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto.

Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados. Con este objetivo se pueden utilizar instrumentos diversos (p.ej., pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas. Así, la evaluación de cada alumno no se fundamentará únicamente en el éxito o en el fracaso final cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los cambios que el

texto va experimentando y, por lo tanto, en los progresos que realiza a lo largo del proceso.

En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende solo como un juicio sobre los resultados logrados individualmente por cada alumno, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, por supuesto, al profesor o a la profesora.

5. Secuenciación de objetivos, programación y trabajo por proyectos

Uno de los problemas que plantea la adopción de una metodología por proyectos para la enseñanza de la lengua es, sin lugar a duda, el de la lógica de los contenidos. Los proyectos se prestan a la adopción esporádica, casual, de unos contenidos quizás sin demasiada relación con lo que se ha hecho hasta aquel momento o con lo que se ha programado a continuación. Conviene hablar de ello. Sin abordar ahora la necesidad de reflexionar sobre la rigidez de las programaciones y de la limitación de los contenidos tradicionales de las programaciones de lengua que, en el terreno de la enseñanza de procedimientos en el área de lengua, no garantizan que chicas y chicos aprendan a medida que aparentemente se avanza en su desarrollo, quisiera mostrar que es posible desarrollar una programación sobre la lengua escrita y organizar los contenidos a partir de proyectos. El ejemplo de un contenido posible servirá como ilustración: los destinatarios en el discurso argumentativo oral o escrito.

Argumentar es llevar a un auditorio a compartir unas tesis u opiniones determinadas. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a unos destinatarios en quienes se suponen creencias, concepciones distintas y también resistencia a cambiarlas. Lo que se propone el argumentador es modificar estas creencias o estas concepciones con la utilización del lenguaje (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958, Grize 1982, Charolles 1982). Así pues, el destinatario tiene un lugar principal en la argumentación, tanto en la oral como en la escrita. Si el argumentador no lo tiene en cuenta puede fracasar en el intento de provocar su adhesión a la tesis que defiende. Esta orientación al destinatario se manifiesta en muchos aspectos del texto argumentativo y del proceso de producción. Destacaremos algunas de las operaciones que el argumentador debe llevar a cabo y que se relacionan con la concepción del destinatario:

- Reconocer la existencia de opiniones diferentes sobre un mismo hecho o tema.
- Definir el punto de vista propio e identificar puntos de vista distintos.
- Identificar los destinatarios y reconocer o tener hipótesis sobre sus opiniones.
- Seleccionar argumentos y justificaciones adecuados a los destinatarios.

- Reconocer las razones de los argumentados y saber concederles la parte de razón que tienen según el propio punto de vista, utilizando recursos lingüísticos para indicar la concesión.
- Referirse a los argumentos contrarios para refutarlos en el propio texto.
- Distinguir los argumentadores (es decir, aquellos con los que se discute una idea) de los destinatarios (aquellos a quienes se dirige realmente la argumentación).

Todas las operaciones indicadas tienen su manifestación en el texto y por lo tanto será necesario reconocer cuáles son los géneros discursivos a través de los cuales se argumenta en nuestra sociedad y cuáles son las estructuras textuales y los recursos lingüísticos utilizados con mayor frecuencia en ellos. Algunos ejemplos de proyectos en distintos niveles de primaria y secundaria pueden ilustrar de qué forma pueden seleccionarse y secuenciarse los objetivos a lo largo de los distintos ciclos de enseñanza:

- La preparación de un debate oral exige en primer lugar que los participantes establezcan claramente los términos del problema que se debate y, por lo tanto, la tesis propia y las opiniones opuestas que pueden sustentar los demás. Los destinatarios de la argumentación son aquí próximos y conocidos. Una vez definida la tesis, el trabajo se puede orientar a la delimitación de argumentos y de datos, hechos, etc. que los justifiquen.
- Un proyecto de organización de una campaña para reciclar papel exige analizar detalladamente quiénes serán sus destinatarios: el alumnado de la escuela, el barrio, etc. Serán, por lo tanto, destinatarios menos asociables a personas concretas. Si los argumentos, que adoptarán la forma de eslogan, las propuestas que se harán, etc. no tienen en cuenta las actitudes, los problemas, las maneras de pensar de los destinatarios, la campaña puede fracasar. En un proyecto de este tipo, el análisis de los destinatarios posibles puede ser el objetivo principal de la secuencia. Los medios de comunicación ofrecen textos diversos para que chicos y chicas se den cuenta de la importancia de este contenido de la argumentación.
- El análisis de un debate televisivo o la realización de un debate en clase o en la escuela puede permitir la distinción entre argumentadores y destinatarios.
- Escribir un texto de opinión en un periódico o revista exige una representación de destinatarios lejanos que pide un trabajo en profundidad de análisis de opiniones compartidas por grupos sociales, más que de personas identificables individualmente. Un texto de este tipo tiene que recurrir a la contraargumentación para dar voz a los posibles argumentos contrarios y poder rebatirlos o restarles fuerza argumentativa.

6. Conclusión

En este marco complejo que hemos esbozado, la enseñanza de la lengua puede verse enriquecida por muchas ideas que, poco a poco, inciden en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, rechazamos la actitud que consiste en la simple aplicación de conocimientos teóricos o de resultados de investigaciones de otros campos a la enseñanza. Cualquier propuesta, como la del trabajo por proyectos, a nuestro juicio, puede enriquecer el panorama de la investigación en didáctica de la lengua. La observación y el análisis de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende lengua es el camino para avanzar en el conocimiento de qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje de la lengua que pueda calificarse de significativo.

2. Secuencias didácticas de escritura

Los cinco capítulos siguientes exponen ejemplos de proyectos para aprender a escribir según el modelo de Secuencia Didáctica. Los tres primeros muestran el diseño de posibles intervenciones para trabajar respectivamente la poesía, la narración y la noticia; los dos últimos constituyen la descripción y la valoración de intervenciones reales llevadas a cabo respectivamente en Secundaria para trabajar la entrevista y en Primaria para trabajar la reseña de teatro. Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar *(Milian) propone como objetivo hacer experimentar la comunicación poética como situación comunicativa real y como manifestación cultural, aumentar las capacidades interpretativas de los alumnos e interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita. En* El héroe medieval: Un proyecto de literatura europea *(Colomer, Milian, Ribas, Guasch y Camps), se propone una aproximación a la narrativa literaria medieval desde una perspectiva intertextual, conjugando aportaciones de las distintas literaturas europeas. En* La composición de noticias *(Zayas), se destaca la importancia de atender la macroestructura del género que debemos trabajar, a partir de una interesante propuesta de transformación de cuento a noticia. En* "¿Y tú qué sentiste cuando...?" Entrevista al personaje *(Fontich), se trabajan aspectos gramaticales propios de la entrevista (verba dicendi, complementos predicativo y circunstancial, puntuación, etc.) en el seno de un proyecto de literatura. Finalmente, en* Escribiendo críticas teatrales *(Farrera), se abordan las características de la crítica teatral en un contexto de trabajo colaborativo y con alumnos de cierta diversidad respecto al dominio del escrito.*

Una exposición de poesía:
poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar

Milian, M. (1995). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa* 39, 29-33.

Marta Milian

1. Introducción

La consideración del lenguaje poético como un lenguaje "diferente" ha supuesto tradicionalmente un tratamiento específico de dicho lenguaje en la escuela. Así, en los primeros niveles de la escolaridad, las manifestaciones poéticas han tendido a ser valoradas como algo fuera de lo común, sublime, y por supuesto, irrepetible; solo para ser leídas, memorizadas y recitadas en público en ocasiones solemnes: Navidad, el día del padre o la madre, la fiesta de final de curso, etc. Esta relativa familiarización con los textos poéticos desde el punto de vista expresivo se ha venido completando, desde la materia de literatura, en los últimos cursos de Primaria y en Secundaria, con el análisis minucioso de las características formales del lenguaje poético en los llamados comentarios de texto (métrica, rima y estrofa; figuras retóricas o tropos) junto con las referencias histórico-literarias pertinentes. Estos dos extremos, de contemplación admirativa el primero, y de tecnología especializada el segundo, no permiten acceder al lenguaje poético sin apriorismos y sin filtros, y no dejan opción para poder descubrirlo, comprenderlo y usarlo como medio de expresión, comunicación y reflexión personal, ni para poder valorarlo como manifestación literaria y cultural.

Es cierto que la literatura es un tipo de comunicación particular, que, como dice Bertoni (1992), añade "reglas específicas a las reglas del lenguaje natural, que crean un plus de significado a partir de la interrelación entre los diferentes niveles del texto literario" (p.90), y en este sentido el tratamiento didáctico del lenguaje poético, y de las manifestaciones literarias en general, debería estar orientado al descubrimiento y valoración de este significado añadido, excluyendo a priori el carácter sublime y excelso, casi sagrado, al que aludía en el párrafo anterior. Los textos literarios, y los textos poéticos en particular, han de ser tra-

tados como objetos lingüísticos que participan de la experiencia común y nos ayudan a representarnos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea, en un proceso de identificación cultural colectiva, al mismo tiempo que contribuyen a explorar la capacidad expresiva e interpretativa del lenguaje como instrumento de comunicación y como fuente de placer estético, emotivo o intelectual.

El tratamiento del lenguaje poético en la enseñanza primaria debería moverse, por consiguiente, entre su consideración como objeto lingüístico y su consideración como objeto literario, capaz de promover una lectura de la realidad a través de las formas de la imaginación y el juego. Según Colomer (1994), en el proceso de la formación de la competencia literaria de los alumnos no se han establecido con precisión los objetivos de la intervención educativa, sobre todo en lo que respecta al lenguaje poético, pero en los últimos diez años se han consensuado una serie de principios referidos a la práctica educativa para la formación del lector literario, que cumplen plenamente con la propuesta de descubrimiento del valor añadido del lenguaje poético como forma de interpretación de la realidad. Entre estos principios, destaco los siguientes:

a) Hacer experimentar la comunicación literaria como situación comunicativa real y como manifestación cultural compartida. La lectura de textos poéticos y la observación de la situación comunicativa que plantean (p.ej., narración de acciones, expresión de emociones y sentimientos, interpelación a un interlocutor real o ficticio, etc.) favorece la comprensión del texto y a la vez acerca el lenguaje poético a los usos comunicativos reales, alejándolo del valor mítico y sublime que parecía inherente a toda manifestación poética. La lectura comentada y compartida contribuye tanto a la comprensión del texto como a su valoración como objeto estético, y crea referencias intertextuales que conducen a la identificación ulterior de objetos culturales comunes.
b) Utilizar textos que permitan el acceso a su significado y que ayuden a aumentar las capacidades interpretativas de los alumnos. Los criterios de selección de lecturas poéticas en los libros de texto y antologías siguen orientaciones muy diversas y a menudo contradictorias; en realidad, a menudo los poemas se seleccionan en función del tema o de los recursos formales que se pretenden analizar sin tener en cuenta criterios referidos al nivel de comprensión que los textos exigen. La investigación en el aula sobre las capacidades interpretativas de los textos poéticos por parte de los alumnos puede ofrecer, sin lugar a duda, un marco muy útil para la actuación didáctica en este campo.
c) Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores construyendo el significado de manera compartida. La aportación de la interpretación individual de cada lector a la lectura en común enriquece la relación del texto con el lector y contribuye a la comprensión del lenguaje poético, abierto a diversas lecturas que se justifican y comentan poniendo de manifiesto sus características específicas y explorando sus posibilidades.
d) Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita. La experiencia literaria como lector puede complementarse con la experiencia real como protagonista o espectador de las situaciones o emociones que el texto propone, y también con la experiencia del lector como autor de nuevos textos, que respondan a situaciones similares o sirvan de banco de pruebas para experimentar formas de expresión observadas en la lectura.

Integrar todos estos principios en un proyecto de trabajo sobre el lenguaje poético es la propuesta que se describe a continuación, dirigida a los últimos cursos de la enseñanza primaria.

2. Una exposición de poesía

Los proyectos de trabajo en el área del lenguaje se caracterizan por ser propuestas de producción con intenciones comunicativas para una situación discursiva definida y, a la vez, por unos objetivos de aprendizaje relacionados o integrados en el proyecto, que se convierten en aprendizajes significativos en el proceso de realización y sirven de criterios de referencia para controlar y valorar el resultado de la propuesta (Camps 1994).

En este proyecto se propone la organización de una exposición poética dirigida a un público determinado, que debe establecerse en un proceso de negociación colectiva: los familiares, la totalidad de la escuela, alumnos de otros niveles escolares, la asociación de vecinos o de la comunidad a la que la escuela pertenece, etc. No es una propuesta definida de lectura o de producción de textos escritos, sino que pretende integrar ambas actividades. La preparación de una muestra poética exige seleccionar los poemas que se van a exponer en función de unos criterios que hay que elaborar, preparar la presentación del material, anunciar el acto y valorar el resultado a su finalización. Para llevar a cabo estas operaciones es preciso leer poemas, comprenderlos, decirlos en voz alta para apreciar su música, descubrir la intención comunicativa del poeta, interpretar el valor añadido o la diferencia en relación al lenguaje cotidiano, contrastar opiniones, gustos y preferencias, clasificar u ordenar poemas en función de sus características formales o de contenido, aplicar dichas características en producciones propias, componer nuevos poemas... aprender, en suma, a familiarizarse con el lenguaje poético.

Los objetivos generales de aprendizaje que se plantean en este proyecto son los siguientes:

a) Comprender textos poéticos. Se deben considerar distintos niveles de comprensión, desde la aceptación de la forma visual del poema al placer sonoro de la música de las palabras, pasando por la construcción personal del significado que el poeta propone. La comprensión implica a la vez el descubrimiento implícito de las características del lenguaje poético que permiten la justificación de determinadas interpretaciones y la discusión y contraste con las de otros lectores.
b) Saber expresar oralmente el lenguaje poético. Cuando se lee poesía para uno mismo, en silencio, la lectura se hace sonora interiormente, se siente la necesidad de decir las palabras, de oír las palabras mientras se leen. Se aprende el valor sonoro del poema escuchando su manera de decirse, y diciéndolo en voz alta, para uno mismo y para los demás, adecuando el tono de voz, su volumen, el ritmo, la velocidad, la entonación y el gesto corporal a la situación de lectura o de recitación.
c) Conocer la poesía como forma de expresión literaria y cultural. La introducción al patrimonio cultural propio se inicia con la lectura de poemas anónimos tradicionales y de autores conocidos y valorados. Se promueve, así, la integración en la comunidad social y cultural de la que formamos parte a través de la apropiación individual de los modelos de referencia compartidos.
d) Analizar el lenguaje poético como fenómeno lingüístico y discursivo. La observación explícita de diversas características del lenguaje poético y de su circunstancia discursiva contribuyen a su comprensión y aumentan el conocimiento sobre el funcionamiento del lenguaje.
e) Aplicar las estructuras analizadas en la realización de ensayos y poemas personales. La manipulación de los elementos lingüísticos analizados promueve un mayor conocimiento de los recursos expresivos del lenguaje y contribuye al dominio del instrumento lingüístico con finalidades específicas: divertir, engañar, convencer, emocionar, exteriorizar impresiones, etc.

Estos objetivos se desarrollan a lo largo de los diferentes apartados del proyecto, que se centran en distintas actividades en relación con los textos poéticos, y corresponden en cierto sentido a las distintas posibilidades de relación con los poemas.

3. Poemas para leer

A partir de la lectura de una serie de poemas, se propone la discusión sobre su contenido temático. Los temas tratados en cada uno de los poemas darán pie a buscar, en la biblioteca familiar o en la sección de poesía de la biblioteca escolar, otros poemas de contenido similar. La clasificación de los poemas en función de su contenido no es una tarea fácil, puesto que cada lector puede tener su propia interpretación. De acuerdo con Serrano (1978),

> Cada obra llega y es percibida de distinta manera según el código semántico y también pragmático que el lector utiliza. Los factores pragmáticos del código son tanto los que lo atan a un contexto histórico, geográfico y cultural, como los subjetivos o de índole psicológica que dependen de la historia personal del individuo. (p.53)

Estas primeras interpretaciones, individuales o compartidas, provocan la necesidad de analizar más a fondo el lenguaje de los poemas. Se observan algunas de las maneras de referirse a la realidad que los poetas utilizan: las imágenes, las comparaciones, las metáforas, las personificaciones, las enumeraciones; se observa también el poema como objeto de comunicación, haciendo referencia a la situación discursiva: el poeta dice algo a alguien, y ese alguien puede ser una persona determinada o un objeto a quien el poeta interpela directamente, o puede quedar anónimo, y en este caso el lector puede sentirse identificado con el receptor del poema. También se observan las características de lo que dice el poeta: explica unos hechos, describe un paisaje, expresa unos sentimientos, etc. Este primer contacto con la poesía genera la elaboración de un fichero, donde se coleccionarán los poemas del grupo o de la clase, clasificados según el tema y las características formales y discursivas, en fichas parecidas a las que se muestran en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Cara 1 – Poema de León Felipe	Cara 2
"Como tú..." Así es mi vida, piedra, como tú, como tú, piedra pequeña; como tú, piedra ligera; como tú, canto que ruedas por las calzadas y por las veredas; como tú, guijarro humilde de las carreteras; como tú que en días de tormenta te hundes en el cieno de la tierra y luego centelleas bajo los cascos y bajo las ruedas; como tú, que no has servido para ser piedra de una lonja, ni piedra de una audiencia, ni piedra de un palacio, ni piedra de una iglesia; como tú, piedra aventurera; como tú, que, tal vez, estás hecha solo para una honda, piedra pequeña y ligera...	• Palabras clave: piedra, vida • Observaciones repetición/comparación, personificación, diálogo • Nombre del autor: León Felipe • Título del poema: "Como tú..." • Primer verso: Así es mi vida • Publicado en: Poesía española contemporánea (1901-1934) • Editorial: Taurus. Madrid • Año de edición: 1974 (7ª edición)

La distribución de los contenidos de la ficha en cada una de las dos caras (la cara A con el texto del poema y el nombre del autor, y la cara B con las observaciones de las características observadas en el poema y la información editorial) permite varias posibilidades de clasificación y manipulación del fichero y facilita a la vez la operación de recuperación de información para cualquier consulta posterior.

4. Poemas para decir

El objetivo de este segundo apartado es la experimentación con el material sonoro del poema. La sensibilización a los aspectos fónicos y rítmicos del lenguaje poético se realiza a través de lecturas contrastadas de poemas con características muy diferenciadas y de su contraposición con el lenguaje cotidiano a través de ejercicios simples de descubrimiento de estructuras rítmicas (p.ej., construcción de series rítmicas de frases extraídas del lenguaje usual, comparación del ritmo de los nombres de los componentes de la clase, descubrimiento del ritmo en canciones populares que acompañan una tarea, posibilidad de convertir en canciones algunos poemas, etc.). El juego con el material sonoro del lenguaje se completa con observaciones sobre la repetición de sonidos (rima, aliteración, repetición) como elemento que contribuye a la música del lenguaje. Se propone a los alumnos la elaboración de pareados y también, como contraste, la elaboración de un poema en versos libres a partir de la contemplación de un lienzo de un pintor conocido. Con este último ejercicio se persigue la no identificación de poesía y rima, o poesía y métrica, de poesía y técnica, en suma, que parece desprenderse de los análisis minuciosos sobre la forma que se proponen en los "comentarios de texto" tradicionales.

El paso siguiente consiste en hacer partícipes a los alumnos de la sonoridad del poema como puerta de acceso a la actividad poética. Zumthor (1983) habla de la performance (actuación, realización y conversión en acto) como de una fiesta en la que participan tanto el emisor como el receptor del poema, en un acto único e irrepetible, reivindicando el estatuto de la poesía como algo vivo y creativo. En este sentido, es preciso reclamar de los maestros y profesores la capacidad de leer en voz alta, de "actuar" el poema (sin sobreactuarlo) para que los alumnos puedan intuir el significado a través de la melodía del lenguaje, y puedan ser capaces, a su vez, de transmitir el texto cuidando la dicción, la entonación y la velocidad adecuadas. Se propone que preparen grabaciones individuales de sus lecturas, las comenten y las revisen, con la intención de completar la exposición poética de la propuesta con una sesión de lectura.

5. Poemas para leer y mirar

La disposición de los poemas en la página del texto es una de las primeras diferencias del lenguaje poético en relación con la prosa escrita. La fragmentación del texto en líneas (versos) obedece a criterios sonoros, pero también obedece a criterios semánticos y sintácticos que se derivan de las operaciones que facilitan o dirigen la lectura: la captación visual de fragmentos lineales del texto limitados por espacios en blanco o la localización de signos de puntuación como límite a la expresión de unidades de significado. La lengua escrita, así, adquiere unas posibilidades expresivas distintas de las de la lengua oral, que se relacionan con el lenguaje como manifestación icónica. La iconicidad de la escritura alcanza su mayor expresión en poesía con los caligramas, que juegan con la forma gráfica del texto para transmitir significado. Se puede llegar incluso a la poesía sin escritura en las manifestaciones de poesía visual, en las que lo icónico se convierte por sí mismo en manifestación poética. La importancia de la iconicidad gráfica en poesía, con relación a la prosa escrita, se puede parangonar con la sonoridad del lenguaje poético en relación con el lenguaje oral usual (Poggi 1984).

En este apartado se pretende sensibilizar a los alumnos en este aspecto y considerar el valor icónico del poema como elemento vehiculador de significado. El fichero de poemas puede enriquecerse con las aportaciones individuales de los alumnos, halladas en antologías y ediciones de autores que pueden proponerse como exponentes de dichas tendencias. El tema puede completarse con la experimentación individual o en grupo de las propuestas observadas.

6. Poemas para jugar

En este apartado se ejemplifican algunos de los procedimientos formales que hacen de la poesía un entretenimiento o un juego retórico. Se observan, y se proponen para su imitación, estructuras como el acróstico, el limerick y el sirventés; también se proponen otros procedimientos, como la repetición, la acumulación o las estructuras encadenadas, muy usuales en la literatura de origen popular, oral, en la que constituyen recursos mnemotécnicos de primer orden.

Estas posibilidades de juego (con los elementos lingüísticos, con la intención de engañar o ironizar sobre la realidad, con la intención de jugar por el puro placer de divertirse) estimulan la invención y la libertad al mismo tiempo que marcan unas reglas estrictas que limitan y ordenan el juego. El lenguaje poético, sobre todo en este apartado, constituye, como dice Manila (1986),

> un descubrimiento... una exploración de la realidad lingüística a través del juego, a través de la emoción que este juego produce y provoca, por los caminos del gozo de sentir inesperadamente activado en la inteligencia un complejo sistema asociativo que difícilmente se ve estimulado en el uso normal del lenguaje. (p.29)

Se propone a los alumnos que preparen una sección de la exposición de poesía como un juego de adivinanzas, a partir de una galería de personajes formada por poemas-juego que ofrezcan pistas a los lectores para el descubrimiento del personaje en cuestión. Esta actividad supone una negociación colectiva sobre el objeto de las adivinanzas con relación al público visitante de la exposición (p.ej., los mismos alumnos del curso, personajes públicos conocidos, héroes de ficción, etc.) además de la actividad de elaboración de los poemas-adivinanza, que pueden completarse con "pistas" gráficas: fotografías, dibujos caricaturescos, objetos alusivos, etc.

7. Preparación de la exposición

El proyecto culmina con la preparación de la exposición de poesía. A lo largo de las distintas fases del trabajo, el contacto con el lenguaje poético y con los poemas ha sido constante. Los alumnos han sido lectores, espectadores, oidores y creadores de poemas, y ello les ha permitido elaborar criterios propios sobre las características del lenguaje poético y sobre la poesía como manifestación lingüística, literaria y social. Es hora de poner en práctica estos criterios en la preparación de la exposición, como revisión y actualización de los conocimientos adquiridos.

Se proponen tres secciones de contenido para la exposición, que pueden completarse con una sesión de lecturas poéticas o de grabaciones de las lecturas efectuadas en el apartado "Poemas para decir". Las secciones de contenido están dedicadas a:

- Poemas de autor, que deberá incluir una selección del fichero que se ha elaborado con las aportaciones hechas por los alumnos a partir de sus lecturas personales.
- Poemas realizados por los alumnos a lo largo del proyecto poniendo en práctica los procedimientos y recursos observados y analizados.
- Poemas de la galería de personajes, como colofón lúdico al proyecto.

La propuesta de trabajo sobre el lenguaje poético que se ha descrito es una propuesta activa de contacto con el lenguaje poético, en la que la motivación del proyecto final determina la mayoría de las actividades. La evaluación de los diferentes aspectos tratados a lo largo del proyecto es susceptible de formas concretas en diferentes momentos del proceso, desde la valoración personal o colectiva de las propias producciones a partir de los criterios que se establezcan para ello (p.ej., la aplicación de determinados patrones formales, rítmicos o sintácticos; la audición atenta de las lecturas a partir de cuestionarios de observación, etc.), a la valoración por parte del profesor de las intervenciones de los alumnos en las discusiones sobre el contenido y sobre los criterios de clasificación del fichero. Es posible, asimismo, diseñar actividades de evaluación específicas para determinar el nivel de asimilación de algunos de los conocimientos adquiridos sobre el lenguaje poético, y también puede evaluarse globalmente el resultado del proyecto: la exposición de poesía en sus diferentes secciones. La actitud ante el proyecto, sin embargo, constituye el indicador más fiable del interés de los alumnos para establecer sus propios objetivos y controlar su consecución.

proyecto

El héroe medieval: un proyecto de literatura europea

Colomer, T., Milian, M., Ribas, T., Guasch, O., Camps, A. (1998). "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 14, 47-59.

Teresa Colomer | Marta Milian | Teresa Ribas | Oriol Guasch | Anna Camps

1. Introducción

Este texto expone el diseño de un proyecto de trabajo sobre el héroe medieval en la literatura europea. El eje del trabajo es el de la visión de la presencia de tópicos y motivos literarios que establecen fuertes relaciones de intertextualidad entre un conjunto de obras determinadas. Asimismo, el hecho de circunscribirse a una época concreta incluye el objetivo deliberado de realizar una primera aproximación contextual y panorámica a un núcleo común en la literatura occidental. La propuesta intenta ofrecer alternativas a la programación literaria de la etapa secundaria de la enseñanza y se basa en la lectura y la escritura de textos literarios. Se trata de una propuesta flexible y articulada que permite múltiples adaptaciones a las diferentes realidades y fomenta la colaboración entre las diversas áreas lingüísticas.

Una de las dificultades más graves de la enseñanza de la literatura hoy en día es la de establecer un consenso sobre los contenidos de aprendizaje y sobre su programación. En la etapa secundaria, la programación cronológica existente hasta ahora resolvía con nitidez este problema. Los contenidos se apoyaban en una sólida tradición de estudios y, en cuanto a su secuenciación, no parecía que presentara grandes dificultades pues a fin de cuentas todo el mundo sabe qué siglo viene después de otro. Lamentablemente, el cuestionamiento de una parte de los contenidos enseñados en esta etapa, así como del eje de programación, no han encontrado una alternativa en los currículos oficiales que navegan en la indefinición de términos como historicidad o periodización (Martín 1996). Pensamos que la desorientación actual podría resolverse más fácilmente si reflexionáramos sobre las líneas de fondo de las entradas en el hecho literario que, a menudo implícitamente, contenían los antiguos programas, y si, después, se estableciera con claridad cuáles siguen pareciendo apropiadas y para ser objeto de programación a lo largo de la etapa y a través de las diferentes literaturas que se estudian en la enseñanza secundaria.

Hay que pensar, por ejemplo, que los chicos y las chicas tienen que haber visto en algún momento de su escolaridad que la literatura es un fenómeno que se relaciona con el contexto sociocultural de producción y recepción, que las obras establecen relaciones intertextuales entre ellas (p.ej., con el uso común de tópicos o motivos literarios o por el hecho de agruparse bajo unas mismas reglas de construcción que configuran géneros) o que el traspaso de las obras a lo largo del tiempo y entre culturas da lugar a una gran cantidad de variaciones que forman parte esencial de la comunicación literaria. Variaciones que pueden observarse, por ejemplo, en el itinerario de traducciones, adaptaciones y versiones de una obra o en el funcionamiento actual del circuito literario, en su organización y jerarquización en colecciones, editoriales, relaciones con los sistemas audiovisuales de ficción, etc. Aspectos antes desatendidos, pero imprescindibles para la familiarización con la literatura actual y que es objeto de gran atención en algunas propuestas educativas que han pasado a hablar de la "pedagogía del libro" por contraposición a la "pedagogía del texto" propia de la escuela hasta ahora (Privat 1993).

2. ¿Por qué el héroe medieval?

El trabajo que se presenta aquí, "El héroe medieval", intenta responder a algunas de estas entradas. La propuesta se inscribe en el trabajo por proyectos que experimenta desde hace tiempo el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. El eje del trabajo es el de la visión de la presencia de tópicos y motivos literarios que establecen fuertes relaciones de intertextualidad entre un conjunto de obras determinadas. Asimismo, el hecho de circunscribirse a una época concreta incluye el objetivo deliberado de realizar una primera aproximación contextual y panorámica a un núcleo común en la literatura europea. El tema del héroe medieval (Prawer 1973) adecua perfectamente al propósito de destacar las relaciones entre las obras referidas a este tema en este periodo.

El hecho de haber escogido este tema literario no resulta ninguna novedad como tal. Sus ventajas en el trabajo en secundaria (p.ej., facilidad de conexión con los intereses y con la ficción conocida por los chicos y chicas adolescentes), han hecho que periódicamente hayan ido surgiendo materiales y propuestas didácticas en torno a este tipo de héroe (Escrivà y Ferrer 1994). En nuestro caso, los propósitos generales que han determinado esta elección se han concretado en una serie de criterios que han presidido también la configuración general del proyecto y que responden a los siguientes puntos:

- El hecho de constituir un núcleo común en la literatura europea que nutre el imaginario colectivo actual de personajes, argumentos y motivos originados en diferentes literaturas. Esto permite el ensayo de temas que podrían constituir materia de enseñanza en la ampliación de las literaturas nacionales hacia la literatura universal.
- Esta misma característica permite ofrecer un proyecto propicio a la colaboración entre las diferentes literaturas que cursa el alumnado, ya que algunas partes del proyecto podrían ser asumidas por la literatura catalana, castellana o de lengua extranjera. Y al mismo tiempo permite también la colaboración con otras áreas como la historia o la historia del arte, en una oferta de interdisciplinariedad que, no por poco conseguida en la práctica de nuestros centros, deja de resultar altamente conveniente.

- El proyecto consiste fundamentalmente en actividades que enlazan la lectura y la escritura y que también dan cabida al trabajo sobre la lengua oral. La interrelación entre las diferentes habilidades lingüísticas lo hacen adecuado, pues, para un trabajo propio de área de lengua, en el espacio y el horario dedicado a la consecución de objetivos de educación lingüística, que favorece la integración de lengua y literatura en los nuevos currículos.
- La configuración del proyecto ha tenido en cuenta, muy especialmente, su adaptabilidad a situaciones diversas de enseñanza. Se ofrecen, así, diferentes posibilidades de duración del trabajo (a través de la división en cuatro módulos que pueden ser autónomos), de reparto o no entre las diferentes áreas de lengua, de niveles educativos y de diversidad en el aula (a través, por ejemplo, de criterios diferentes en la selección textual y en la exigencia de los ejercicios) y de los medios utilizados para su realización (que puede incluir el uso de los audiovisuales y de programas de ordenador).
- El proyecto se centra en la literatura épica hasta el siglo XV. Pero el tema escogido permite muy fácilmente su ampliación o reorientación. El trabajo se puede continuar (o se pueden substituir algunas partes) con la evolución histórica del género, incluyendo la parodia de los modelos, por ejemplo, o con el enlace de la pervivencia actual de los aspectos tratados, o, incluso, con el paso a otras formas de ficción que, como el audiovisual, han acogido ampliamente los tópicos analizados.

A partir de estos criterios, los objetivos concretos que se propone alcanzar el proyecto que se ha desarrollado se incluyen en el Cuadro 1.

Cuadro 1

- Conocer las características de algunos de los géneros literarios épicos o medievales: mitos de diferentes tradiciones, novelas de caballerías, lírica provenzal, cuentos populares, etc.
- Aprender obras, mitos, personajes y motivos del imaginario colectivo europeo.
- Identificar núcleos importantes de la literatura medieval europea.
- Explorar algunas características del contexto sociocultural medieval.
- Adquirir conciencia de las formas literarias de reelaboración del imaginario colectivo a lo largo de la historia a través de la utilización de material literario común, traducciones y versiones de las obras, reformulaciones a partir de diferentes contextos de recepción, etc.
- Aprender a escribir a partir de géneros literarios medievales.

3. Planificación del proyecto

La tarea propuesta al alumnado para cumplir estos objetivos es la escritura colectiva de una novela de caballerías. El proyecto alterna la lectura y el trabajo a partir de textos, con la escritura de los episodios de la novela siguiendo un guion argumental. El desarrollo de las actividades incluye ejercicios de comprensión de los textos, de ejercitación de tipo de escritos, de adquisición de léxico específico, de información sobre el contexto social y literario de los textos y de sistematización de los conocimientos. Respecto a la secuenciación temporal, la organización de un trabajo de este tipo se presta a la división en dos fases diferenciadas.

En la primera, los alumnos y las alumnas se familiarizan con el proyecto, leen, analizan y sistematizan los conocimientos adquiridos y planifican la novela que deberán realizar entre todos. En esta fase se facilita al alumnado un esquema argumental dividido en cuatro grandes episodios, subdivididos entre tres y cinco unidades narrativas. Además del guion, cada uno de los episodios va acompañado de una selección de textos y de una propuesta de actividades destinadas a facilitar la comprensión y la asimilación de las características literarias escogidas. Al final de cada unidad las actividades realizadas desembocan en una toma de decisiones necesaria para elaborar un cuadro de planificación, bastante detallado, de la novela que deberán escribir.

En la segunda fase, las alumnas y los alumnos se dividen en grupos de trabajo y cada grupo escribe uno de los episodios de la obra. Es decir, si el proyecto se realiza en sus cuatro episodios, el grupo clase se dividirá en cuatro y se repartirán los episodios entre ellos. Pero también puede limitarse el proyecto a uno de los módulos y obtener diferentes versiones de la obra. En cualquier caso, en cada grupo también puede haber un nuevo reparto por grupos de dos o tres alumnos que se dividirán las unidades narrativas que configuran los episodios, de modo que cada dos o tres alumnos se responsabilicen de una tarea de escritura que no es necesario que sobrepase los tres o cuatro folios. La limitación de la tarea de escritura parece especialmente beneficiosa porque permite que la elaboración del texto se trabaje en profundidad y no en extensión.

Se llega, así, por fusiones sucesivas (primero en el pequeño grupo y luego en el colectivo de la clase si se hace una obra entre todos), a la realización de un texto largo y complejo, sin que cada estudiante se haya visto embarcado en una tarea que podría resultar demasiado larga y pesada para muchos de ellos. La planificación realizada durante la primera fase del trabajo sirve de pauta para la redacción. Naturalmente, la pauta puede ser reformulada en el momento de escribir la obra, pero solo si ello no supone una alteración argumental de las partes adjudicadas a los otros grupos de alumnos. Cuando cada grupo ha elaborado su episodio se coordinan y se enlazan con más cuidado las diferentes redacciones, se corrigen los aspectos de superficie y se pasa a su edición y difusión.

El proyecto sobre el héroe medieval que hemos diseñado se encuentra este curso en fase de experimentación en diferentes centros de secundaria. En principio, la concreción que hemos hecho se dirige al último curso de Educación secundaria y es en este nivel donde se están experimentando diferentes partes del proyecto en las áreas de Lengua y Literatura catalana y castellana. También se ha realizado una adaptación para configurar una parte del programa centrada en la comprensión lectora a partir del trabajo sobre los textos de uno de los episodios ampliados con textos expositivos sobre la contextualización histórica del periodo. Otro tipo de experimentación sitúa la explotación de uno de los episodios en el área de Inglés de cursos superiores a partir de la selección de los textos en esta lengua. Los escenarios literarios escogidos para los episodios

del proyecto son la Bretaña, Provenza, Grecia y la Reconquista en la Península Ibérica, o bien Palestina, en una variante de este episodio que se sitúa en las Cruzadas. Con el estudio de textos de ficción situados a lo largo de estos escenarios está previsto que los alumnos y alumnas se familiaricen con una serie de motivos literarios vinculados a la figura del héroe, como:

- El origen noble del héroe, su infancia de incógnito y la revelación de su origen a través de una señal.
- Los diferentes tipos de misiones encomendadas (p.ej., de investigación, venganza, protección al débil, servicio al señor feudal, etc.).
- Los hechos de armas (torneos, luchas con seres sobrenaturales y combates entre ejércitos).
- Los episodios amorosos.
- El cumplimiento de las virtudes y leyes de caballerías (p.ej., generosidad, valor, fidelidad, etc.).
- El naufragio como peripecia de cambio de fortuna y escenario.
- El alumbramiento del pago de tributos como pretexto de la acción.
- La ayuda femenina al héroe.
- El uso del equívoco (p.ej., de las velas como señal, de la usurpación por parte del falso héroe y su desenmascaramiento posterior, etc.).

Aparte de estos motivos, que se reparten entre los cuatro bloques, cada uno de los cuatro escenarios ha sido elegido para trabajar algunos contenidos específicos (Cuadro 2). Unos, porque los personajes o géneros adjudicados son propios, precisamente, de este escenario. Otros, porque obedecen a una distribución general de los temas y están condicionados por el orden argumental.

Cuadro 2. Contenidos específicos de cada bloque

1) La Bretaña: la materia de Bretaña
   - Las leyes de caballería.
   - La Mesa Redonda y los personajes literarios asociados a ella.
   - La búsqueda del Santo Grial.
   - Descripción: el caballero y el castillo medieval.

2) Provenza: la lírica provenzal
   - El amor cortés.
   - Los géneros de la canción y el sirventés.
   - Descripción: la dama, el trovador y las fiestas cortesanas.

3) Grecia: el escenario medieval del Mediterráneo y la presencia de la mitología griega en la literatura medieval
   - Mitos griegos.
   - Descripción: los personajes fantásticos y la cultura turca.

4) La Reconquista (o las Cruzadas): el enfrentamiento entre el mundo cristiano y el mundo musulmán
   - El contexto histórico y la producción literaria ligada a la Reconquista.
   - Personajes literarios asociados a ella.
   - La Guerra Santa, con la coincidencia de esta percepción, tanto por parte de los cristianos como por parte de los musulmanes.
   - Descripción: las batallas entre ejércitos y las ciudades árabes.

En cada episodio se ha incorporado, además, un campo de descripción referido a un tipo de personaje y en un ambiente concreto que distribuye los objetivos de aprendizaje léxico y sociocultural de la época. El guion argumental previo sitúa en la Bretaña la etapa de formación del héroe hasta que consigue ser armado caballero. El hecho de ser reconocido como un noble provenzal despojado de su feudo permite enlazar la acción con el episodio en la Provenza, donde el héroe derrota al usurpador y recupera el territorio. La demanda de ayuda de un reino cristiano desplaza la acción a Grecia, donde el héroe libera el reino del tributo a los turcos y se casa con la hija del rey. Un conflicto sobre lealtades destierra al héroe hacia tierras de reconquista, donde finaliza sus peripecias. Cada bloque, pues, tiene un posible final, bastante consistente, que permite trabajar solo uno de los bloques o conectar cada episodio con cualquiera de los siguientes si se quiere acortar el proyecto.

Puede pensarse que la existencia de una síntesis argumental previa supone una coerción excesiva a la creatividad de los alumnos y alumnas, que pueden sentirse encorsetados por un argumento que ya les llega decidido a grandes rasgos. Pero creemos que esta guía es absolutamente necesaria si se quiere coordinar el trabajo y llegar a componer un producto que gratifique el esfuerzo invertido.

Partir de un esquema ya dado, además, ahorra el tiempo dedicado al acuerdo entre los alumnos, que fácilmente se convertiría en una demanda de creación más abierta y haría que la atención se desviara hacia aspectos secundarios en un proyecto que no obedece al fomento de la creatividad. Por otra parte, no predeterminar los acontecimientos centrales hace muy difícil ajustar la propuesta de trabajo textual a lo que las alumnas y los alumnos necesitarán en su producción escrita, de forma que lo que quizás podría ganarse en motivación se perdería seguro en la rentabilidad del trabajo realizado.

Confeccionar un guion previo ha permitido también abordar un problema de perspectiva histórica respecto a algunos de los valores presentes en esta literatura. La no discriminación en función del género y el respeto multicultural son valores defendidos en nuestra época, que resultan obviamente ausentes en la óptica medieval. Naturalmente, no se trata de vulnerar la lógica de la época, pero sí se pueden introducir algunos temas que permitan justamente la reflexión de los adolescentes sobre este contraste y la creación de un espacio para el respeto hacia los alumnos árabes que se encuentran en nuestras aulas y que podrían sentirse incómodos en algunos puntos del trabajo.

Por ello, se ha introducido en el episodio de Grecia una secuencia sobre el papel decisivo de las mujeres en el éxito de las hazañas, y en el de la Reconquista se han organizado los eventos de manera que la redacción de la batalla entre los ejércitos no corresponda a un enfrentamiento entre cristianos y musulmanes, sino que se aprovecha la misma realidad de unas batallas llenas de alianzas y traiciones para hacer que el ejército del héroe ayude a una ciudad musulmana en contra de una facción traidora del mismo ejército cristiano. Del mismo modo, la elección de textos ha tenido en cuenta estos aspectos, incorporando, por ejemplo, alguna autora femenina, el discurso reivindicativo de la Medea de Eurípides o textos paralelos del Corán y El Orlando furioso.

4. La selección de los textos

La selección de textos prima los aspectos comunes entre las obras. Se trata de ofrecer lecturas en las que remarcar el uso coincidente de los tópicos y motivos literarios elegidos y que constituyan modelos para el trabajo de escritura. A partir de este propósito, la selección intenta ofrecer fragmentos de obras representativas e importantes de cada literatura implicada, desde la versión de Le roman de Tristan et Iseut de Joseph Bédier, al Tirant lo Blanc de Joanot Martorell o el Cantar de Mío Cid.

Concretamente, la selección realizada en esta propuesta reúne textos de tradición popular (p.ej., el cuento de "Blancaflor, la hija del diablo"), de la literatura clásica (p.ej., la Odisea, la Ilíada, varios mitos griegos, Las metamorfosis de Ovidio o la tragedia de Medea), libros sagrados como la Biblia o el Corán, poemas provenzales (de Guillem de Berguedà, Peire de Alvernha o Cerverí de Girona) y otras obras de la literatura catalana (como el Tirant lo blanc, Curial e Güelfa, las Cròniques de Ramon Muntaner o el Llibre de l'Orde de Cavalleria de Ramon Llull), de la literatura castellana (p.ej., el Amadís de Gaula, el Cantar de Mío Cid, varios romances y canciones líricas) y otras literaturas europeas (p.ej., el Ciclo Artúrico, los Lais de María de Francia, el Tristán e Iseo o el mito de Sigfrido). Con la lectura de los textos seleccionados, los alumnos acaban familiarizándose con casi una cincuentena de personajes literarios presentes como referentes culturales actuales (p.ej., Moisés, Lancelot, Ariadna, el Hada Morgana, la Gorgona, etc.).

La elección de los fragmentos puede hacerse sobre la obra original, sobre traducciones de prestigio o sobre versiones divulgativas, según la dificultad del fragmento elegido, el dominio de la lengua de los aprendices y el nivel de exigencia que se quiera dar a todo el trabajo o a una parte. Como hemos indicado, este punto puede ser justamente uno de los elementos de regulación del proyecto en su adaptación al contexto concreto de aplicación.

5. Los materiales de apoyo

En cualquier caso, las alumnas y los alumnos deben confeccionar unas fichas bibliográficas con la información del título, el autor, la lengua y la fecha de aparición de la obra original, así como con los datos de la obra a la que pertenece el fragmento que han leído. Las fichas se cuelgan en un mapa grande de la Europa medieval, y se adjudica un color diferente a las fichas de cada una de las lenguas originales. Esta actividad se dirige a la visualización y el comentario colectivo sobre los itinerarios de producción y recepción a que aludíamos antes.

Se puede ver, así, a qué cultura y a qué época pertenece la materia tratada en una obra, a qué literatura, qué relación existe entre la lengua de producción y el estado medieval y, también, sus relaciones con las traducciones o versiones que se han utilizado, en su caso. Por ejemplo, en algunos textos de la materia de Bretaña, los alumnos pueden comprobar que han leído fragmentos de una versión divulgativa actual de obras escritas en lengua francesa en los siglos XII y XIII, que, a partir de leyendas célticas, tratan eventos propios de la historia de los bretones y que se refieren a un pasado mítico situado en el siglo VI. Si el mapa se complementa con una transparencia que señale las fronteras de los estados actuales, la comparación entre la relación medieval y la actual entre las culturas y los estados puede dar todavía mucho más juego.

Un uso posible del mapa es también el de averiguar y marcar, con el color adjudicado a la lengua original de cada obra, el itinerario seguido por el héroe a lo largo del argumento, para que se observen los desplazamientos habituales en las novelas de caballerías. Aparte del mapa y del archivo en el que se ordenan las fichas bibliográficas al final del trabajo, el proyecto contempla otros materiales y dispositivos complementarios. Uno es la organización de una biblioteca (o mediateca) de aula en que se reúnan las obras aludidas (en la versión que parece posible que el alumnado lea por su cuenta), otras obras similares, aunque no se hayan seleccionado fragmentos de ellas, y todo tipo de lecturas (o películas) sobre el tema, ya sean relatos de los mitos griegos o novelas históricas juveniles sobre el periodo.

La biblioteca funciona fundamentalmente como una incitación paralela, pero también se puede incluir de alguna forma más reglada en el proyecto. Por ejemplo, se pueden prever sesiones de comentario sobre la presencia de los tópicos y de los motivos analizados en las obras leídas o en las películas vistas. Y puede hacerse obligatoria la lectura de una cualquiera de las obras al inicio del proyecto, para que las alumnas y los alumnos aumenten su representación mental del texto que han de componer con el seguimiento de una obra entera, sin la atomización de un trabajo por fragmentos.

Otro tipo de material de apoyo consiste en la existencia de ficheros que ofrecen gratuitamente informaciones diversas. Puede tratarse, por ejemplo, de un fichero que ya facilite el argumento completo de las obras vistas, para satisfacer la curiosidad del alumnado o ahorrar la búsqueda para el ejercicio de itinerarios en el mapa descrito. O también otros, como un archivo de caballeros secundarios especialmente sugerentes (p.ej., El caballero sin nombre, El caballero verde, etc.), un archivo de objetos mágicos con información sobre su tradición literaria (p.ej., los anillos, la barca, el espada, etc.) o de personajes extraordinarios (p.ej., la Dama del lago, Merlín, el Minotauro, etc.). Fundamentalmente, los archivos suponen una simple incitación a la consulta libre y exploratoria.

Pero en el momento de la toma de decisiones o de la tarea de escritura, se puede sugerir a los alumnos y alumnas que enriquezcan sus ideas con las aportaciones de los archivos (p.ej., decidir el nombre de los caballeros que ponen en juego o el tipo y los poderes del objeto mágico o del

monstruo que han de imaginar). En este sentido, es también muy útil tener a mano un fichero de descripciones breves, pequeñas imágenes que sugieran con especial fuerza detalles como la brutalidad de una embestida o el paisaje brumoso en que se pierde un caballero. Este tipo de archivo supone un apoyo muy efectivo para la mejora de los escritos de los alumnos y alumnas, ya que les ofrece entradas mucho más numerosas y acotadas que las ofrecidas por los textos, necesariamente limitados, que han leído.

Cada episodio va acompañado también de una serie de grandes imágenes que persiguen familiarizarse con el escenario tratado en aquella parte. Las imágenes se cuelgan en las paredes del aula mientras dura el trabajo sobre aquel episodio y se cambian por las siguientes cuando es necesario. Las imágenes no solo ayudan a "crear ambiente", sino que su observación ayuda a describir con más riqueza y precisión y contribuye al conocimiento del contexto histórico. De hecho, todos estos recursos de apoyo podrían integrarse en bases de datos informáticas y en programas que favorecieran la búsqueda de una amplia variedad de ayudas, desde músicas medievales hasta exploraciones léxicas de los escenarios, tal como se plantea el trabajo educativo a partir de Internet o de la aparición de materiales específicos en el mercado.

6. Las actividades de aprendizaje

Los ejercicios que acompañan los textos responden a criterios de adecuación a los objetivos, el nivel de exigencia, a la ponderación de la ayuda requerida para las tareas propuestas, a la variación y a la potencialidad del aprendizaje al que se dirigen, es decir, a que con el esfuerzo se consiga el máximo rendimiento. Así enunciados, son criterios que parecen obvios. Pero el análisis de muchos materiales y de las situaciones de enseñanza en las aulas indica claramente que, demasiadas veces, el trabajo es repetitivo hasta el aburrimiento más completo, poco claro respecto a sus objetivos concretos (y no solo para los alumnos, sino también para quien lo propone), simplemente evaluativo, o con poca previsión sobre las ayudas que requiere, y desmesurado en el trabajo que supone respecto de los resultados que se pueden esperar (Cuadro 3).

Cuadro 3. Características de los personajes

Nombre del héroe	Quiénes son sus padres	Motivo de la ocultación del nacimiento	Quién es su protector	Qué educación recibe
Tristán Jaime I Moisés Aquiles Rey Arturo ...				

La parte más importante de los ejercicios que se plantean en este proyecto se dirige a tareas de lectura comprensiva. La comparación entre las recurrencias de los textos es el eje fundamental, por lo que la representación gráfica a través de cuadros y la construcción de parrillas resultan instrumentos idóneos para ayudar a hacer el análisis. Así, por ejemplo, los chicos y las chicas deberán completar la parrilla del Cuadro 3 después de hacer la lectura de una selección de fragmentos coincidentes sobre la infancia de los héroes. También se utilizan preguntas previas que orientarán la lectura de los textos, así como cuestionarios que guían la lectura hacia el propósito concreto de la actividad. Por ejemplo, un cuestionario detallado ayuda a entender las estratagemas y los movimientos de armas de la batalla del Tirant, que los alumnos deberán representar materialmente en un espacio. El contraste entre esta batalla y otra, mucho más esquemática, lleva a un ejercicio en el que se deberá dar "volumen" a la explicación del segundo texto, desarrollando sus elipsis y silencios a partir de recursos y peripecias similares a los observados en el primero.

La exploración de los textos también toma sentido concreto a través de la propuesta de discusiones orales, ya que la necesidad de argumentar y el contraste con los compañeros y compañeras hace razonar sobre la lectura y elaborar con más profundidad la propia interpretación. Por ejemplo, los alumnos y alumnas deberán entrar en la lógica de las leyes de caballería expuesta por los textos leídos para poder discutir qué deberían hacer los caballeros ante una serie de dilemas imaginados, en los que su ayuda es requerida por dos conflictos simultáneos o contradictorios. La declamación de poemas o la lectura pública de arengas o cartas de batalla introduce el trabajo formalizado sobre la lengua oral, que también tiene un papel importante en las breves representaciones que rodean el trabajo sobre la vida de la corte en la Provenza.

Aparte de las actividades puntuales, sin embargo, la oralidad tiene un papel esencial a lo largo del proyecto como instrumento de comunicación y discusión del trabajo entre el alumnado. Para que los chicos y las chicas se familiaricen con muchos más textos que los que tienen que leer y analizar, a menudo se recurre a la división de las lecturas entre grupos de alumnos. Una vez hecha la lectura y el trabajo, en su caso, los alumnos y alumnas se distribuyen de manera que cada nuevo grupo tenga un componente de cada grupo anterior. Cada estudiante, entonces, narra a los demás la historia que ha leído o aporta la información necesaria para hacer la nueva tarea (p.ej., para llenar cuadros).

Otro tipo de ejercicios remite a la búsqueda de informaciones concretas. Para contextualizar las obras, para buscar información sobre la organización territorial o política o para documentarse para la realización de las descripciones de ambiente. El texto expositivo tiene, pues, una función de apoyo que puede potenciarse si se establece un proyecto interdisciplinario o si se desvía hacia tareas de aprendizaje de la lectura y de uso de las fuentes de información. El mismo sentido de obtener información necesaria tiene la sistematización léxica que se plantea en algunos puntos a través de varios juegos de adivinar el elemento definido o de tipo puzle. Ya ha quedado dicho que la escritura es uno de los fundamentos del trabajo y lo que centra la segunda parte del proyecto. Durante la primera parte, sin embargo, también se potencia un aspecto importante de la escritura como es el de su planificación a través de la constante toma de decisiones del alumnado sobre la novela futura, decisiones que han de irse apuntando en cuadros colgados en el aula (ver Cuadro 4).

Cuadro 4

Ahora debes inventar el naufragio de vuestro héroe y su llegada a Bretaña. Con la ayuda de este cuadro puedes planificar el guion. Tras llegar a un acuerdo sobre vuestras decisiones con toda la clase, las puedes escribir en el mural argumental.

Preguntas para planificar el guion	Posibles respuestas para un texto final
¿Cuál es la causa de la tormenta? ¿Cuál es su temor cuando, en el naufragio, ve cercana la muerte? ¿Qué ayuda recibe para salvarse del naufragio y de quién proviene esa ayuda? ¿Qué rasgos de su persona (físicos o de carácter, naturales o fruto de alguna intervención no humana) motivan que sea bien acogido? ¿De qué forma consigue que no se conozca su personalidad real? ¿Por quién es acogido y dónde?	

Esta referencia constante a la tarea final de escritura contribuye a mantener tanto el sentido general del proyecto, como el concreto de las actividades que se realizan. Aparte de este aspecto, la parte centrada en la lectura y el análisis también recurre muy a menudo a la escritura como instrumento potente de la asimilación de las características de los textos. La imitación y la transformación de modelos es utilizada, así, con frecuencia como ejercicios de escritura creativa, por lo que los alumnos y las alumnas han de componer textos de diversos, como canciones o lamentos, o bien historias de ficción a partir del emparejamiento al azar de héroes de ficción conocidos por todos con los personajes femeninos que les facilitan el triunfo.

Si el proyecto se realiza en su totalidad, hay un cierto cambio de énfasis en las tareas a realizar desde el primer bloque hasta el último. En el primero se ha dado más importancia a la inmersión en este tipo de imaginario y tienen más peso las actividades de lectura que familiarizan con sus tópicos recurrentes. La necesidad de cambiar el ritmo y la mayor dificultad de la literatura provenzal inclinan el segundo bloque hacia un enfoque muy basado en el uso de la música, la imagen y la oralidad, adoptando como eje la representación teatral de una fiesta de la corte. En el tercero, el imaginario de los cuentos populares y la mitología griega, ya conocidos, así como la aparición de monstruos y seres extraordinarios, propician un trabajo más centrado en la creación literaria del propio alumnado. Finalmente, en la cuarta parte, las batallas de ejércitos en el enfrentamiento entre el mundo cristiano y el musulmán se prestan a la realización de juegos de estrategia y de representación de batallas.

En conclusión, el proyecto del héroe responde al interés por buscar formas de educación literaria que ayuden a incorporar los contenidos impartidos al bagaje cultural de todos los ciudadanos y ciudadanas una vez han salido de la escuela. Para ello esas formas deben aunar la motivación de los alumnos con objetivos concretos de aprendizaje, vincular los conocimientos que los alumnos ya tienen (por el hecho de vivir en una sociedad saturada de referentes culturales) con la construcción de mapas mentales, y en definitiva sistematizar los aprendizajes sobre el funcionamiento de la literatura. Y en este proceso, todas las experiencias y las voces son pocas.

composición

La composición de noticias

Zayas, F. (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía* 216, 43-45.

Felipe Zayas

1. Introducción

La finalidad del área de Lengua y Literatura es el aprendizaje de los diversos usos de la lengua. Uno de estos usos, especialmente significativo socialmente, es el discurso periodístico. Por ello la utilización de la prensa no se ha de considerar (o no únicamente) como un recurso didáctico para el estudio de la lengua (p.ej., para hacer ejercicios de gramática, de vocabulario, de normativa, etc.), sino que el conocimiento del discurso periodístico, en su doble vertiente de la comprensión y la producción, forma parte del objeto de aprendizaje del área.

En este texto se abordará una de las muchas vías de trabajo posibles en la dirección señalada: la composición de noticias. Partimos de la convicción de que la composición de noticias en un contexto escolar no se puede fiar a la espontaneidad y a la intuición de los alumnos (que tienen, sin duda, una cierta competencia textual en este ámbito), ya que es un proceso muy complicado que requiere la aplicación consciente de determinados saberes en relación con la coherencia y cohesión de esta clase de texto. Por ello, consideramos que es necesaria la intervención didáctica para que esta tarea se convierta en el aprendizaje de un saber hacer consciente en relación tanto con el discurso periodístico, como con la producción de textos escritos en general.

2. El plan del texto

La composición de la noticia requiere, como en toda producción escrita, la elaboración de un plan previo. Un aspecto fundamental de esta operación es la selección de las informaciones pertinentes y su organización según la estructura esquemática convencional propia de esta clase de escrito.

Imaginemos que la tarea que se propone a los alumnos consiste en transformar el relato "La velocidad y la fuerza" que se reproduce en el Cuadro 1. Esta actividad requerirá la reorganización de los contenidos del texto de partida de acuerdo con la función comunicativa y la estructura convencional del nuevo texto. Los contenidos que en el relato se organizan según las categorías abstractas de situación inicial, conflicto, desarrollo de la acción, desenlace y situación final habrán de reorganizarse de acuerdo con la estructura esquemática convencional de la noticia, que se puede representar tal como se muestra en el Esquema 1.

La planificación del nuevo texto implica, en primer lugar, la selección de las informaciones que se consideren más relevantes para constituir el titular y la entrada. Estas informaciones las obtendremos del desenlace o de la situación final del relato que tomamos como texto de partida, y pueden responder, como veremos más adelante, a proposiciones del tipo "alguien hace algo", "a alguien le ocurre algo", "algo es causa de que suceda algo", etc.

Cuadro 1

La velocidad y la fuerza

En cierta ocasión un carro conducido por un mujik se quedó parado en las vías del tren cuando una locomotora se aproximaba a gran velocidad. El mujik había querido atravesar las vías, pero el caballo no pudo adelantar, porque al carro se le cayó una rueda trasera. El campesino le gritó al mecánico de la locomotora: "¡*Para*!" Pero el maquinista no le obedeció, porque se había dado cuenta de que el caballo no conseguiría ni avanzar ni retroceder. No detuvo la máquina; por el contrario, la aceleró. La locomotora lanzó al caballo y al carro fuera de la vía y prosiguió su marcha. El mujik había tenido tiempo de apartarse. El maquinista dijo: "Hemos matado a un caballo y destrozado un carro; pero si te hubiese escuchado habríamos muerto los viajeros, tú y yo. Porque a gran velocidad se puede rechazar un obstáculo sin peligro; pero más despacio hubiésemos descarrilado".

León Tolstoi: *Fábulas*

Seguidamente habrá que planificar los contenidos de los párrafos que constituyen el cuerpo de la noticia y que corresponden a las restantes categorías del esquema convencional. Convendrá dedicar un párrafo (el que sigue a la entrada) a ampliar las informaciones correspondientes a los sucesos actuales que ya habrán aparecido en el titular y en el primer párrafo. Otros párrafos estarán dedicados a la exposición de antecedentes o contexto inmediato del suceso ("frecuentes accidentes del mismo tipo en la comarca"), acciones consecuentes ("demanda del campesino a la compañía ferroviaria"), reacciones orales ("el maquinista justifica su comportamiento", "testimonio de algunos viajeros"...), y comentarios del periodista ("las quejas de las poblaciones de la comarca tienen poco eco en la Administración").

Dada la estructuración jerárquica de la noticia, será determinante para el plan del texto qué información se ha seleccionado en el titular y en la entrada, ya que esta información será desarrollada en otras partes de la noticia de acuerdo con las restantes categorías de la estructura convencional (Esquema 1).

Esquema 1. Estructura convencional de las noticias (adaptado de van Dijk 1983)



3. La redacción del titular

El Libro de Estilo de 'El País' recomienda: "En una noticia (no así en un reportaje), es conveniente escribir primero el titular, porque ello facilita la redacción de una entradilla concisa y directa". De acuerdo con este consejo, consideraremos la redacción del titular como el primer paso para la composición de la noticia.

Se suele afirmar que el titular recoge generalmente las informaciones sobre el quién y el qué del suceso. En consecuencia, el titular responderá a la matriz semántica "alguien hace algo", donde "alguien" es un participante [+ animado + activo], es decir, un agente. Este esquema semántico se corresponderá con el esquema sintáctico sujeto-predicado: el agente aparece en posición de sujeto y su acción constituye el predicado. Pero, aunque este es el tipo de titular más frecuente, también encontramos otros tipos que se apartan del modelo anterior por la falta de correspondencia entre sujeto y agente.

Si para titular la noticia procedente del relato "La velocidad y la fuerza" seleccionamos la información correspondiente al esquema "alguien hace algo", tendremos que recurrir, por ejemplo, al participante agente "el maquinista del tren" y a la acción "evitar un descarrilamiento". Pero nos interesa observar qué ocurre si seleccionamos otros participantes en los que no coincidan la función semántica agente y la función sintáctica sujeto. Además de "el maquinista del tren", pueden aparecer en la posición sujeto los participantes: "el campesino", "el tren" y "el carro". Si variamos de un titular a otro los rasgos semánticos de estos participantes, podemos obtener enunciados como los que se muestran en el Cuadro 2. Estos enunciados nos proporcionan la mayor parte de los esquemas sintácticos habituales en los titulares de la noticia.

Cuadro 2. Esquemas sintácticos habituales en los titulares de noticias

	Animado	**Inanimado**
+ Activo	El maquinista de un tren evita un grave accidente El dueño de un carro atropellado por el tren demanda al maquinista	Un carro atascado en la vía férrea, a punto de ocasionar un descarrilamiento Un tren correo Madrid-Valencia atropella a un carro atascado en la vía férrea
- Activo	Homenajeado el maquinista que evitó el descarrilamiento del tren correo Resulta ileso el conductor de un carro atropellado por el tren	Atrapado por el tren un carro que se había atascado en la vía férrea

Así pues, la información que se considera relevante para el titular se puede seleccionar desde distintas perspectivas. Pero para poder situarse en estas perspectivas diferentes hay que diversificar el esquema semántico del titular: además del esquema "alguien hace algo" hay que recurrir a esquemas como "a alguien le ocurre algo" o "algo es la causa de que ocurra algo". Además, las diferentes perspectivas desde las que se selecciona la información, de acuerdo con esquemas semánticos también diferentes, repercuten en los esquemas sintácticos de los enunciados resultantes, por ejemplo, en el uso de la construcción pasiva con omisión del agente y de esquemas atributivos, en la inversión del sujeto... Esta relación entre los planos pragmático, semántico y sintáctico del titular nos permite introducir de modo significativo las actividades de reflexión sobre la lengua como parte de las actividades de análisis y composición de titulares.

4. Del titular a la entrada

La entrada está constituida por una o dos oraciones de cierta complejidad, por lo que las actividades de redacción de esta parte de la noticia pueden ofrecer una excelente ocasión para el entrenamiento en el uso de enunciados sintácticamente complejos. El primer paso para la composición de la entrada puede ser la redacción de un breve enunciado que responda al contenido del titular. A continuación, se insertará en él, mediante determinados procedimientos sintácticos, un cierto número de proposiciones. Por ejemplo, dado el enunciado de partida "Seis cuadros de Joan Miró fueron robados por unos desconocidos", insertaremos en él las siguientes proposiciones:

(1) Los cuadros son de la primera época del artista catalán.
(2) Los cuadros son propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona.
(3) El robo se produjo en la madrugada de ayer.
(4) Los desconocidos penetraron en la Sala Joan Prats de la Fundación.
(5) Los desconocidos rompieron con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

El resultado será el siguiente (el subrayado corresponde al enunciado de partida):

> *Seis cuadros de Joan Miró*, (1) de la primera época del artista catalán, (2) propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona, *fueron robados* (3) en la madrugada de ayer *por unos desconocidos* (4) que penetraron en la Sala Joan Prats de la Fundación (5) rompiendo con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

Las proposiciones que hemos insertado aparecen en el nuevo texto como expansión de los componentes de la oración de partida: complementos del nombre (sintagma preposicional, sintagma nominal en aposición, oración de relativo) y complementos del verbo (complementos circunstanciales de tiempo, lugar, modo...).

Formaremos ahora, con el mismo procedimiento, una oración compleja que pueda constituir la entrada de la noticia procedente del relato "La velocidad y la fuerza". Partiremos del enunciado "Un carro fue atropellado por un tren" e insertaremos en él las siguientes proposiciones:

(1)El carro se había detenido en medio de la vía férrea.
(2) El hecho se produjo en la tarde de ayer.
(3) El hecho se produjo en las proximidades de la estación de Almansa.
(4) El tren era un Intercity.
(5) El tren hacía el recorrido Madrid-Valencia.

El resultado será el siguiente:

> Un carro que estaba detenido en medio de la vía férrea fue atropellado en la tarde de ayer, en las proximidades de la estación de Almansa, por un tren Intercity que hacía el recorrido Madrid-Valencia.

Hemos observado de nuevo cómo es posible complicar una oración muy sencilla mediante la inserción de proposiciones como expansión del sujeto y del predicado de la oración de partida.

5. El cuerpo de la noticia: Los procedimientos de cohesión

La redacción de los párrafos que constituyen el cuerpo de la noticia implica el dominio de los procedimientos de cohesión que aseguren la trabazón entre las oraciones y los párrafos, y, con ello, la coherencia del conjunto del texto. La organización de los contenidos de la noticia no responde a un ordenamiento condicionado o lógico de los hechos o de la información, sino a una ordenación por importancia de acuerdo con la disposición en el texto de las diferentes categorías de la estructura convencional. De ello resulta una organización muy discontinua: la información importante aparece en varios lugares del texto, a veces aparentemente no muy ordenada.

Este peculiar modo de organizar la información condiciona un uso también particular de determinados procedimientos de cohesión: la correlación entre tiempos verbales, las sustituciones sinonímicas, la relación entre hiperónimos e hipónimos, las nominalizaciones, la determinación definida e indefinida, los conectores temporales y de orden... No disponemos de espacio para analizar las peculiaridades de la cohesión textual en las noticias y para reflexionar acerca de la intervención didáctica en este ámbito de la composición del texto, por lo que nos limitaremos a comentar algunos aspectos de la cohesión léxica.

El texto de la noticia está recorrido por un vocabulario relacionado con los temas introducidos por el titular y la entrada. Por ejemplo, en una noticia con el titular "Descubiertos los restos de la muralla de Alicante, construida en el siglo XIII", encontramos a lo largo del texto, entre otras, las siguientes expresiones: "la primitiva muralla defensiva", "el hallazgo", "el descubrimiento", "el hallazgo arqueológico", "el núcleo urbano", "la alcazaba" "La Unidad Arqueológica Municipal", "las excavaciones", "restos de fortificaciones", "el yacimiento", "la muralla desenterrada"...

Pero, además, los párrafos (y, en general, también las oraciones que los forman) suelen comenzar por estas expresiones, que hacen referencia a informaciones aparecidas en un punto anterior del texto y que, frecuentemente, son sintagmas nominales con función de sujeto. De acuerdo con todas estas observaciones, parece aconsejable guiar a los alumnos en la redacción de los párrafos del cuerpo de la noticia mediante la instrucción de que inicien las oraciones con un sujeto cuyo léxico se refiera a los temas que aparecen

de modo recurrente en el texto. Por ejemplo, la noticia procedente del relato "La velocidad y la fuerza" habrá de tener párrafos (y oraciones dentro de ellos) que comiencen con algunos de los sintagmas siguientes: "el carro", "el conductor del carro", "el campesino", "el campesino que conducía el carro", "el tren", "el convoy", "el maquinista", "el conductor del tren", "la serenidad del maquinista", "la decisión del maquinista", "el accidente", "la colisión", "el atropello", "los viajeros", "la compañía ferroviaria"...

6. Conclusiones

A lo largo del artículo, además de proponer algunas vías para la intervención didáctica, hemos querido mostrar que las actividades en torno a la composición de una noticia pueden facilitar el logro de objetivos como estos: percibir tras la organización de los textos unos factores pragmáticos que influyen en la selección y jerarquización de las informaciones, observar que tras una determinada clase de escrito hay un plan organizativo, un esquema convencional que guía su composición y facilita su lectura y comprensión, aprender a planificar los textos en cuanto a la selección y estructuración de las informaciones, aplicar conscientemente los procedimientos de cohesión en la composición de una determinada clase de escrito, reflexionar sobre determinados esquemas sintácticos y aplicar estos conocimientos de acuerdo con la naturaleza del escrito, y, finalmente, como resultado de los puntos anteriores, desarrollar la capacidad para gestionar autónomamente los propios textos en lo que respecta a la adecuación al contexto, a la cohesión interna del texto y a la corrección gramatical.

¿Y tú qué sentiste cuando...?

Entrevista a un personaje

Fontich, X. (2013). La entrevista al personaje literario en un proyecto de lecturas múltiples sobre el tema de la guerra. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 63, 101-111.

Xavier Fontich

1. Introducción

Este texto presenta una secuencia didáctica de educación literaria llevada a cabo en Secundaria. La experiencia se centra en la temática de la guerra y se desarrolla a partir de una de las lecturas obligatorias de curso, con el objetivo de mejorar las estrategias de interpretación literaria de los alumnos. Consiste en un conjunto de actividades de naturaleza diversa: leer la obra en clase y en casa, explorar otras obras de temática afín, estudiar y producir distintos géneros discursivos (p.ej., reportaje, sinopsis, entrevista, etc.), trabajar la expresión oral, publicar un blog de aula, y recibir en el centro la visita de uno de los autores leídos.

El libro de partida es *Reencuentro* (1960), de Fred Uhlman, a partir del cual se explora el tópico literario de la guerra con la lectura distribuida de ocho títulos más propuestos por el profesor. Se trata de obras de dificultad, extensión y naturaleza diversa: hay novela, ensayo, reportaje periodístico, biografía y cómic, así como ficción y no ficción. Además, estas obras abordan la guerra desde tres perspectivas complementarias: los campos de concentración, las raíces del conflicto y los supervivientes. La consigna para estas lecturas es leer la obra en casa (con medidas de acompañamiento para algunos alumnos) y realizar en el aula una tarea final de escritura: una entrevista a un personaje de la obra leída. En las líneas que siguen se explica el desarrollo de esta tarea.

2. La lectura de la obra

La obra central, *Reencuentro*, tiene poco más de cien páginas y se lee en parte en el aula y en parte en casa. Sé que, en general, no resulta una lectura fácil porque hace ya algunos cursos que es lectura común de la asignatura de Lengua. Trata de la amistad entre dos chicos en la Alemania de inicios de los años treinta del siglo XX. El tono general es muy reflexivo, con poca acción y con el ascenso del nazismo como telón de fondo. El lenguaje es muy elaborado y hay muchas referencias culturales alemanas, algunas de ellas situadas en el contexto de la República de Weimar.

Los alumnos consideran que es un texto difícil y aburrido, donde "casi no pasa nada". Algunos de ellos afirman que no es el libro de su vida. A pesar de todo, la lectura avanza. Sin buscar generar una espiral intensa de discusión e interpretación sobre la obra, intento no descuidar aquellos momentos en los que los alumnos, a veces de forma poco elaborada, expresan lo que están entendiendo o las impresiones globales que les despierta el texto. Uno de los aspectos que más llama la atención de los alumnos es la forma de describir la relación de amistad. Piensan que se hace con un lenguaje "pesado", difícil de entender y también un poco exagerado. Acepto que las reflexiones del protagonista sobre su amigo son, a veces, lentas. También, que en algunos casos la admiración que siente el pobre Hans por Konradin se presente en términos para nosotros hasta un poco cursis.

Ponemos como ejemplo de ello frases como la siguiente: "No recuerdo exactamente cuándo decidí que Konradin tenía que ser mi amigo, pero que acabaría siendo mi amigo no lo dudaba. Hasta que él llegó no había tenido ningún amigo" (capítulo 3). Algunos alumnos llegan a preguntar si los dos chicos son gays. Evito atribuir el interrogante a una salida de tono. Abro aquí un pequeño espacio para hablar de los sentimientos y el afecto entre las personas, y las chicas de la clase coinciden en que está socialmente más aceptada la expresión del afecto entre chicas que entre chicos.

El interés general por la obra tiene un punto de inflexión cuando el protagonista, un judío de clase media, consigue visitar al amigo en su casa, un palacio de familia aristocrática. De manera magistralmente dosificada, el texto nos va descubriendo las razones por las que Konradin se resistía a invitar a su amigo. En primer lugar, después de unas visitas, Hans advierte que cuando él está allí no están nunca los padres de su anfitrión. Al cabo de algunos días es el cuadro que al pasar entrevé dentro de una habitación y que parece ser un retrato de Hitler. Más adelante ya son las reflexiones más explícitas de Konradin sobre el antisemitismo de sus progenitores, especialmente de su madre, que le provocan vergüenza. Los alumnos amplían así su perspectiva y expresan que tienen ganas de saber "cómo acaba todo". Les pregunto si encuentran ahora más interesante esta historia de amistad y responden mayoritariamente que sí.

3. Comportamiento de los personajes y contexto bélico

La última parte de *Reencuentro* es lo más comentado de la obra, especialmente su desenlace. Los alumnos celebran por fin que haya un poco más de acción: la pelea en clase entre Hans y los provocadores compañeros antisemitas, los crecientes tumultos sociales, etc. También es cierto, sin embargo, que el tono reflexivo no se abandona del todo y que la historia describe el brutal ascenso del nazismo a partir solo de detalles, eso sí, cargados de significado. Un ejemplo que les remarco es la repentina substitución del profesor de historia, un señor venerable que conseguía hacer del centro escolar una pequeña isla de concordia en medio de la conflictividad social. La llegada del nuevo profesor representa el fin de este estado de cosas. Este hombre institucionalizará el pensamiento filonazi a través de sutiles reflexiones racistas y antisemitas y tergiversando gravemente la historia. Es el desenlace de la novela lo que los alumnos comentan de manera más animada. La reacción taxativa de los padres se considera muy dura. También la situación del joven Hans en Nueva York. Se comenta el sentimiento de soledad que expresa, a pesar del éxito académico, profesional y económico. También la aversión que siente por la lengua y la cultura alemanas.

Les comento que existe una película basada en esta obra. Los alumnos muestran interés por verla, pero no es posible conseguirla. Sí es accesible, sin embargo, la segunda parte de esta historia, la versión de los hechos explicada por el propio Konradin Hohenfels: *Un alma valerosa*. Los alumnos preguntan si deberán leerla y yo les contesto que sí, pero no exactamente como ellos creen. Les propongo el esquema de lo que deberán hacer. Se trata de una secuencia didáctica que consiste en leer ocho obras, repartidas entre toda la clase, que abordan el tema de la guerra desde tres perspectivas diferentes: los campos de concentración, las raíces del conflicto y la supervivencia (Cuadro 1).

En relación con los campos de concentración propongo tres obras sobre el nacimiento, la infancia y la vida cotidiana en los campos. Una lectura es *La Maternidad de Elna* (2007), de A. Montellà, un riguroso y a la vez emotivo y cautivador ensayo sobre la Maternidad creada por la enfermera suiza Elisabeth Eidenbenz (1913-2011) para las chicas embarazadas del campo de refugiados republicanos españoles en el municipio fronterizo francés de Argelès-sur-Mer. Otra lectura es *El niño con el pijama de rayas* (2006), de J. Boyne, una novela que recrea la mirada ingenua de los niños con un impactante desenlace. Otra novela es *Si esto es un hombre* (1958), de P. Levi, una de las obras magnas sobre el exterminio nazi, en la que la narración documentalista y distanciada colabora a presentar los hechos más atroces como propios de la cotidianidad del campo.

En relación con las raíces del conflicto propongo tres lecturas. Una es *Lobo negro, un skin* (1994), de M. Hagemann, basada en hechos reales, que opta hábilmente por narrar los hechos en primera persona desde el punto de vista de uno de los agresores. Otra lectura es *Un alma valerosa* (1977), de F. Uhlman, la interesante segunda parte de Reencuentro, en la que Konradin Hohenfels queda redimido póstumamente, a ojos de su amigo Hans, de su adhesión al nazismo. Otra lectura de este apartado es *La piel fría* (2002), de A. Sánchez Piñol, una inquietante historia que puede leerse en clave metafórica como una alegoría de la guerra y de una de sus causas: el desconocimiento del otro.

Finalmente, la tercera perspectiva es la expresión de la supervivencia. Una lectura es *Yo fui un niño soldado* (2006), de L. Badjoko (con la colaboración de la periodista K. Clarens), sobre la experiencia del autor como niño soldado en el Zaire. La otra lectura es *Maus: Relato de un superviviente* (1992), de A. Spiegelmann, la impactante y memorable historia gráfica sobre el exterminio nazi,

ganadora de un Pulitzer. El autor nos cuenta la historia de sus padres como supervivientes y la de él mismo, superviviente también de la amarga herencia que queda para las generaciones posteriores.

Cada alumno leerá una de estas obras. Eso significa que de cada título se necesitan varios ejemplares, que provendrán de ámbitos diferentes: la biblioteca de aula y de escuela, la biblioteca familiar de los alumnos, nuevas adquisiciones del centro o el préstamo de las bibliotecas de la Diputación de Barcelona. Los alumnos no pueden, de entrada, escoger la obra, ya que les es asignada por el profesor según su grado de dificultad. Esta es una operación delicada que requiere cierta flexibilidad (si la obra ya se ha leído o si ya han visto la película) y también, en algunos momentos delicados, un poco de tacto (algunos alumnos más avanzados protestan si les toca un libro más largo). Asimismo, las obras serán leídas mayoritariamente en casa, pero también esporádicamente en clase, y el profesor proporcionará varias ayudas, como la selección de los fragmentos a leer para algunos de los textos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Obras propuestas

- Lucien Badjoko (2006) *J'étais enfant soldat [Yo fui un niño soldado]*
- John Boyne (2007) *The Boy in the Striped Pyjamas [El niño con el pijama de rayas]*
- Marie Hagemann (1993) *Schwarzer Wolf, Skin [Lobo negro, un skin]*
- Primo Levi (1958) *Se questo è un uomo [Si esto es un hombre]*
- Assumpta Montellà (2005) *La Maternitat d'Elna [La maternidad de Elna]*
- Albert Sánchez-Piñol (2002) *La pell freda [La piel fría]*
- Art Spiegelmann (1992) *Maus: A Survivor's Tale [Maus: Historia de un superviviente]*
- Fred Uhlman (1971) *No Coward Soul [Un alma valerosa]*

4. Guion de la secuencia

La secuencia (Cuadro 2) detalla lo que se ha realizado hasta el momento (fase 1), la propuesta de actividad, consistente en una entrevista a un personaje de la obra leída (fase 2), y las actividades de cierre (fase 3). Los alumnos deberán completar un diario con reflexiones sobre la marcha de la secuencia didáctica.

Cuadro 2. Secuencia didáctica para la entrevista al personaje

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Leer 2. Propuesta de proyecto: • Lectura de ocho libros sobre la guerra (un libro por alumno) • Tarea: entrevista al personaje	3. Tarea: Entrevista • Lectura de sinopsis • Lista de preguntas y respuestas • La modalidad léxica • El proceso lector	4. Presentación en clase 5. Publicación de las entrevistas en un blog de aula 6. Visita de uno de los autores: A. Montellà, *La Maternidad de Elna*
Diario del profesor y del alumno		

4.1. Entrevista a un personaje

Ya antes de que los alumnos hayan terminado de leer la obra asignada, les propongo realizar actividades diversas para preparar la entrevista. El personaje entrevistado no será necesariamente el protagonista y se trabajarán cuatro aspectos parciales de la entrevista: síntesis de la historia, selección de preguntas y formulación de respuestas, inclusión de las respuestas entre comillas en la síntesis, y expresión modalizada de la opinión que tenemos del relato donde el personaje cobra vida. Como veremos más abajo, el colofón de este trabajo es una sesión dedicada a la "escritura en directo", en la que, con el proyector, el profesor escribe ante los alumnos y muestra cómo resuelve los problemas a través de un "pensamiento en voz alta".

La entrevista es lo que deben hacer. También les explicito lo que deben aprender. Haciendo una entrevista aprenderán aspectos lingüísticos ligados a este género, pero también a ver la propia entrevista como un medio para indagar en la psicología de un personaje, sea real o no. Se trata de un género discursivo orientado, en el marco de nuestra secuencia didáctica, a profundizar en nuestra comprensión de las motivaciones, los sentimientos, los miedos y las esperanzas del personaje escogido en relación con hechos concretos narrados en la obra. La explicación con la que acompaño la consigna de redactar una entrevista responde con detalle a las dos preguntas siguientes: "¿Por qué entrevistar a un personaje de ficción?" y "¿Por qué una entrevista?".

4.2. ¿Por qué entrevistar a un personaje?

Les planteo discutir en gran grupo sobre la utilidad de la literatura. Surgen respuestas generales del tipo: "para distraerse" o "para evadirse". Una de las razones que sugiero para ir más allá es que la literatura nos permite acceder al pensamiento de los personajes, una zona inaccesible para la realidad extraliteraria, a través de recursos como el narrador omnisciente, el monólogo interior o el estilo indirecto libre. Les planteo si esto puede tener un efecto directo sobre nuestra capacidad de empatía, de ponernos en el lugar del otro. Los alumnos consideran mayoritariamente que sí y yo les digo que esto convierte la literatura en un elemento importante de socialización, especialmente en el período de formación de las personas (Petit 1999, Ballaz 1999).

Remarco, asimismo, que esta capacidad es independiente del carácter ficticio o real de los personajes: hay quien defiende que, dentro de nuestra mente, entre los personajes de ficción y los reales no hay unas diferencias nítidas (Castilla del Pino 1989). Planteo si la ficción también nos puede ayudar a conocer e interpretar la realidad y hay acuerdo general sobre este punto en un sentido positivo. Les pongo como ejemplo determinados comportamientos que son descritos con el nombre de un personaje literario ("Es una persona un poco quijotesca" o "Le gusta hacer el papel de celestina"). Otro ejemplo: la revista Forbes hace una clasificación de los personajes de ficción más ricos del mundo, con Lex Luther, el entrañable malo de Superman (1978), o el Señor Monopoly (pero no Santa Claus, retirado por las cartas de queja de muchos niños). Y los actores de culebrones, especialmente aquellos que encarnan a un malvado, cuentan anécdotas divertidas cuando por la calle la gente les confunde con el personaje.

Sitúo todos estos fenómenos en el marco de la creación artística con la famosa frase atribuida a Picasso: "El arte es una mentira que nos ayuda a entender la verdad". Muestro a los alumnos, asimismo, cómo la ficción literaria también ha sido explorada desde el periodismo (Chillón 1999). En esta línea, una alumna se formula la siguiente pregunta: "¿Por qué deberíamos entrevistar a una persona que ni siquiera existe, con quien ni siquiera podemos hablar?". A lo que ella misma responde: "Para comprendernos mejor a nosotros mismos y a las personas que nos rodean". Extendemos la reflexión sobre los límites entre la verdad y la ficción con una referencia a Enric Marco, ex presidente de Amical Mauthausen en Barcelona (la asociación para los sobrevivientes de los campos de exterminio nazis), un impostor que nunca estuvo en campo alguno (lo que fue descubierto poco después de una de sus habituales rondas de charlas en escuelas, entre ellas la nuestra) (ver "Mentí para resaltar la verdad. ¿Debo pedir perdón por eso?", una entrevista publicada en La Vanguardia, 11.12.2009)[1].

[1] Ver Cercas (2017) y Brenneis (2018) (N. de los E.).

4.3. ¿Por qué una entrevista?

Esgrimo dos razones para justificar esta actividad. En primer lugar, si aceptamos dar estatuto de "casi real" al personaje ficticio, hacerle una entrevista nos va a ayudar a dar forma biográfica a este personaje, desbordando los límites de la obra donde aparece. Podemos imaginar aspectos como su infancia y la escuela donde iba, los viajes que pudo haber realizado a lo largo de su vida o (más centrados en la novela leída) qué sentía en una determinada escena que nos ha impresionado. Les remarco que, si escogemos a un personaje secundario con poca presencia en la obra, vamos a tener más margen a la hora de recrearlo. Podremos pedirle, por ejemplo, que nos dé su opinión sobre los personajes protagonistas o que nos exponga su versión sobre unos hechos concretos.

Considero que es una operación parecida a la que realizan A. Ball y A. Paul en relación con la aclamada serie televisiva *Six feet under* (A dos metros bajo tierra, 2001-2005), con un álbum que recrea la vida de los Fisher, la disfuncional familia protagonista, a partir de documentos "inéditos" de todo tipo (fragmentos de diarios personales, cartas, pasajes de novelas leídas, pósteres, dibujos, fotografías, notas de la escuela, carnés, etc.) (Ball y Paul 2003). Por otra parte, la entrevista de ficción es una actividad ampliamente explorada en el trabajo de comprensión lectora y el de la creatividad literaria en el marco de los talleres literarios (Cairney 2002, Sánchez-Enciso y Rincón 1985). En definitiva, explorando más allá de

la fuente inicial (el texto leído) y recreando una nueva vida mostramos nuestra capacidad creativa y de interpretación lectora.

La segunda razón que esgrimo para hacer una entrevista es la siguiente: la entrevista nos ayudará a penetrar en el personaje de ficción con instrumentos no de la ficción, sino del periodismo. Se trata de un recurso para trabajar, además de la interpretación literaria, también la comprensión lectora (estudiaremos textos modelo) y la expresión escrita (deberemos elaborar una). Desde el punto de vista lingüístico, la entrevista es un género discursivo muy dúctil que puede presentarse de maneras diversas y que va a permitir trabajar varios aspectos de la lengua. Propongo a los alumnos escribir lo que bautizamos después como "entrevista-reportaje", en la que no hay preguntas, sino respuestas intercaladas en un cuerpo narrado.

5. Planificación y proceso de redacción de la entrevista

En la segunda fase, cada una de las actividades se realiza mayoritariamente en el aula, cooperativamente y a través de la exploración de modelos. Los pasos seguidos son los siguientes.

5.1. *Sinopsis de la obra, formulación de preguntas y respuestas, e inclusión de verbos de decir*

Planteo la pregunta sobre si las entrevistas siempre se presentan a partir del esquema de pregunta- respuesta. Se genera una puesta en común sobre diferencias (temáticas, de extensión, de presentación) que pueda haber entre entrevistas distintas y centramos la atención en el tipo de entrevista que habitualmente sale en los suplementos de la prensa dominical: son una mezcla de reportaje y entrevista. Propongo explorar los rasgos de este género híbrido con la observación de modelos y pautas de elaboración.

Por lo que respecta a la exploración de modelos, en pareja, los alumnos observan ejemplos diversos de entrevistas y reportajes extraídos en PDF de la prensa digital. Deben diferenciar con colores el cuerpo narrado por el periodista y los fragmentos intercalados en estilo directo. Estos últimos corresponden a la voz del entrevistado y siempre van entre comillas e incluyen al final verbos de decir separados por una coma y acompañados de complementos. Se realiza una lista colectiva de este tipo de verbos (p.ej., afirma, responde, constata, plantea, resalta, etc.) así como de complementos, que pueden ser predicativos (p.ej., "afirma disgustado") o circunstanciales, ya sea con sintagmas preposicionales (p.ej., "responde con alivio"), con gerundios (p.ej., "resalta, ladeando la cabeza") o con adverbios (p.ej., "plantea convincentemente"). Otros elementos que se observan son las frases destacadas, las fotos, el perfil biográfico o el cuestionario Proust. Los animo a incluir algunos de estos elementos también en la entrevista que deberán realizar y que se publicará en el blog de aula. Les proporciono, asimismo, una pauta de elaboración. Por lo que respecta a la elaboración de la sinopsis, los alumnos resumen la obra leída en no más de diez líneas. Nos inspiramos en las sinopsis de las carteleras de cine del periódico. En relación con las pregun-

tas, los alumnos no formulan más de seis, con las respectivas respuestas. Les hago notar que las preguntas deben tener relación con los aspectos destacados en la sinopsis, para que puedan intercalar en ella las respuestas.

5.2. *Elementos de modalización para expresar la opinión que tenemos de la obra*

El segundo aspecto que va a trabajarse será el de la modalización. Una vez tenemos el cuerpo del texto (la suma de la sinopsis más las respuestas), añadimos elementos de modalización para mostrar indirectamente nuestro posicionamiento respecto de la obra (presentada como el espacio donde habita el personaje). Para conocer el recurso de la modalización, exploramos varios ejemplos de crítica cinematográfica. Un rasgo de estos textos es que no expresan la valoración de una manera directa, sino indirecta o "modalizada". Les defino modalización como el procedimiento mediante el cual expresamos nuestra opinión de una manera indirecta, a través, entre otros mecanismos, de la selección léxica (Macià 2006).

Los alumnos exploran críticas de cine desde el punto de vista de la modalización. En parejas subrayan aquellas expresiones que nos permiten deducir la opinión favorable, contraria o matizada del autor respecto de la obra objeto de la crítica. Uno de los grupos explora la magnífica crítica de S. Montalt (2007) sobre la película Tirante el Blanco (2005), de Vicente Aranda. La pareja de alumnos constata la preponderancia de elementos claramente desfavorables ("dos horas de tediosa película", "pretensiones de un filme de reconstrucción histórica") e incluso muy negativos ("senil e impotente cinta de destape", "putrefacto y onanista sentido del humor"). Algunas de las expresiones son difíciles de interpretar por parte de algunos alumnos ("Victoria Abril interpreta a Victoria Abril"). Esto nos permite reflexionar en gran grupo sobre la importancia de que el autor de la crítica y el lector compartan determinados referentes.

Finalmente ponemos en común el resultado de los análisis de críticas, escribiendo en la pizarra las expresiones positivas (p.ej., carismático, de una gran belleza, debemos elogiar, atípica, impresionantes fragmentos, magnífica, consigue sorprender, bien recreado, etc.) y negativas (p.ej., apenas llega a ilustrar, absolutamente confuso e inútil, abusa de, irrisorio, desgraciadamente, más o menos repetitivo, sorprende negativamente, previsible, etc.).

5.3. *La escritura en directo*

El tercer aspecto que busco trabajar es el proceso mismo de elaboración de la entrevista. Con el proyector y el portátil ejemplifico la demanda que yo mismo he hecho a los alumnos. Les remarco que quiero ejemplificar cómo voy pensando a medida que hago el texto. Para dar relevancia a esta actividad, les pregunto si alguna vez han visto al profesor realizar las actividades de escritura que manda a los alumnos: la respuesta mayoritaria es negativa. Explico que he decidido realizar la entrevista al famoso reportero R. Kapuściński (un personaje real), que en la obra *Un día más con vida* (1976) nos cuenta las vivencias como único periodista occidental en Angola el día después de que Portugal abandone la colonia (Kapuściński 2003).

A través de un "pensamiento en voz alta", les muestro: cómo sintetizo el fragmento escogido y qué elementos modalizadores ("gran", "impactante") incluyo en el fragmento para presentarlo (Cuadro 3); qué preguntas se me ocurre hacer, qué respuestas pienso que habría dado el reportero (Cuadro 4); cómo intercalo estas respuestas en el cuerpo de la sinopsis (entre comillas y con verbos de decir variados) (Cuadro 5) y cómo modifico los tiempos verbales, a la par que introduzco verbos de decir y complementos (Cuadro 6).

Cuadro 3. Personaje, escena y resumen del fragmento

Entrevista a Ryszard Kapuściński, gran periodista de guerra, autor del increíble reportaje Un día más con vida.
Contexto general: justo cuando todos los periodistas occidentales abandonan Angola, después de la independencia de Portugal de ese país, el periodista recibe una visita de jóvenes soldados rebeldes.
Escena: Kapuściński pasea por las calles vacías de Luanda, entre grandes mansiones con las puertas del jardín abiertas de par en par. Algunos niños se le acercan y él les da algunas galletas que le sobran. De repente, llegan soldados rebeldes en un jeep. Le gritan y se acercan a él con voces amenazadoras y empuñando armas de fuego y machetes. Están completamente drogados. Hacen el gesto de clavar las puntas de los machetes en los ojos de Kapuściński, acercándose y simulando querer dispararle. Kapuściński permanece inmóvil. Un soldado le ordena que les dé un paquete de cigarrillos. Afortunadamente, tiene uno en el bolsillo de su camisa y se lo ofrece. Un soldado se lo arrebata de un manotazo y se vuelve con sus compañeros hacia el jeep. Antes de partir, otro soldado (un niño probablemente no mayor de 13 años) le golpea en la cabeza con su Kalashnikov y el periodista cae al suelo, medio aturdido, pero feliz: ha salvado el pellejo.

Cuadro 4. Posibles preguntas y respuestas

Preguntas	Respuestas
¿Qué sentiste cuando, durante el silencio, viste a los soldados llegar drogados y amenazantes?	Lo mismo de siempre: noté un miedo extremo que me recorrió el espinazo e intenté no escapar.
¿Cómo lograste mantener la calma?	He aprendido que los soldados pueden ser terribles, pero que si muestras miedo se vuelven aún más agresivos, si cabe, lo que empeora las cosas.
Cuando te amenazaron con Kalashnikovs y machetes, ¿cómo te sentiste?	Mi mente estaba en blanco. Esa es la mejor manera de evitar que el miedo te paralice.
Cuando te pidieron cigarrillos, ¿qué pensaste?	Pensé: "¡Por una vez al menos podré decir que el tabaco no mata, sino que te salva de la muerte!" También pensé: "Un día más con vida..."

Cuadro 5. Inserción de las respuestas entrecomilladas en la síntesis

Kapuściński pasea por las calles vacías de Luanda, entre grandes mansiones con las puertas del jardín abiertas de par en par. Algunos niños se le acercan y él les da algunas galletas que le han sobrado. De repente, llegan soldados rebeldes en un jeep. "Noté un miedo extremo que me recorrió el espinazo e intenté no escapar." Le gritan y se acercan a él con voces amenazadoras y empuñando armas de fuego y machetes. Están completamente drogados. "He aprendido que los soldados pueden ser terribles, pero que si muestras miedo se vuelven aún más agresivos, si cabe, lo que empeora las cosas." Hacen el gesto de clavar las puntas de los machetes en los ojos de Kapuściński, acercándose y simulando querer dispararle. "Mi mente estaba en blanco." Kapuściński permanece inmóvil. "Esa es la mejor manera de evitar que el miedo te paralice." Un soldado le ordena que les dé un paquete de cigarrillos. Afortunadamente, tiene uno en el bolsillo de su camisa y se lo ofrece. Un soldado se lo arrebata de un manotazo y se vuelve con sus compañeros hacia el jeep. "Pensé: '¡Por una vez al menos podré decir que el tabaco no mata, sino que te salva de la muerte!'" Antes de partir, otro soldado (un niño probablemente no mayor de 13 años) le golpea en la cabeza con su Kalashnikov y el periodista cae al suelo, medio aturdido, pero feliz: ha salvado el pellejo. "Un día más con vida..."

Cuadro 6. Inserción de verbos y complementos y modificación de tiempos verbales

Kapuściński paseaba por las calles vacías de Luanda, entre grandes mansiones con las puertas del jardín abiertas de par en par. Algunos niños se le acercaban y él les daba algunas galletas que le habían sobrado. De repente, llegaron soldados rebeldes en un jeep. "Noté un miedo extremo que me recorrió el espinazo e intenté no escapar", confiesa con semblante serio. Le gritaban y se acercaban a él con voces amenazadoras y empuñando armas de fuego y machetes. Estaban completamente drogados. "He aprendido que los soldados pueden ser terribles, pero que si muestras miedo se vuelven aún más agresivos, si cabe, lo que empeora las cosas", afirma convencido. Hacían el gesto de clavar las puntas de los machetes en los ojos de Kapuściński, acercándose y simulando querer dispararle. "Mi mente estaba en blanco", admite aún afectado. Kapuściński permaneció inmóvil. "Esa es la mejor manera de evitar que el miedo te paralice", explica ilustrativamente. Un soldado le ordenó que les diera un paquete de cigarrillos. Afortunadamente, llevaba uno en el bolsillo de su camisa y se lo ofreció. Un soldado se lo arrebató de un manotazo y se volvió con sus compañeros hacia el jeep. "Pensé: '¡Por una vez al menos podré decir que el tabaco no mata, sino que te salva de la muerte!'", afirma, explotando en una carcajada. Antes de partir, otro soldado (un niño probablemente no mayor de 13 años) le golpeó en la cabeza con su Kalashnikov y el periodista cayó al suelo, medio aturdido, pero feliz: había salvado el pellejo. "Un día más con vida...", concluye pensativo.

La versión final (Cuadro 7) incluye foto y pie de foto. Algunos estudiantes han encontrado interesante la sesión y dicen que con esta demostración pueden comprender mejor el proceso de escritura. También dicen que es un proceso aparentemente simple, pero en la práctica muy laborioso.

6. Puesta en común

La fase final de culminación, recuperación metacognitiva y cierre consiste en una actividad global: la puesta en común del trabajo realizado. Con un conjunto de breves exposiciones orales, los distintos grupos comunican a los demás sus trabajos. Las entrevistas, además, se publican en el blog de aula. Finalmente, los alumnos reciben la visita de uno de los autores leídos, A. Montellà, autora de *La Maternidad de Elna*. Gracias a la puesta en común y a las entrevistas ficticias publicadas, todos los alumnos de la clase, además de los que se han podido leer la obra, están en antecedentes para seguir la conferencia de esta autora y formularle, como efectivamente sucede, varias preguntas. Esta visita es ampliamente celebrada por los alumnos, que valoran de la historiadora aspectos como la claridad expositiva, el dominio del tema y la capacidad para mantener a la audiencia en un silencio expectante a lo largo de más de una hora.

> Carmen: Se notaba una mujer culta e inteligente, estuvo todo el tiempo hablando sin ningún vídeo, ni foto, ni papeles para guiarse. Consiguió mantenernos atentos solo con su voz. En algunos momentos te metías tanto en la historia que te podías llegar a emocionar.
> Juan: Hizo una impactante conferencia.
> Pedro: Es una persona magnífica [e] impresionante que habla como los ángeles.
> Roc: Tiene la habilidad de captar la atención. Nos contó cómo había hecho su investigación, cómo se ganaba la confianza de las personas y las historias que le contaban.

Asimismo, el grupo muestra una impresión positiva sobre el trabajo de lectura realizado.

> Arnau: Ha estado muy bien, ya que ha sido una cosa innovadora que nunca habíamos hecho de esta manera.
> María: Ha estado bien hacerle una entrevista a un personaje que has conocido en unas pocas páginas.
> Elisenda: Estos libros nos han permitido entender mejor este tema. Txell: Es una manera indirecta de leerse ocho libros.

La experiencia presentada se ha organizado siguiendo el modelo de secuencia didáctica ideado por Anna Camps y su equipo (Camps 1994, 2003) y desarrollado en colaboración con docentes de Primaria y Secundaria, tanto en relación con la composición escrita como en relación con la gramática (Camps y Zayas 2006). Manresa y Durán (2011) presentan una selección de varias secuencias didácticas de literatura y también podemos encontrar una selección en el portal www.leer.es (algunas con soporte videográfico, como Fontich, 2012a y 2012b). Inspirado, entre otros referentes, en el trabajo por proyectos, el modelo remarca la necesidad de aproximaciones holísticas a la enseñanza, más allá del ejercicio o la tarea puntual o aislada. Parte de la idea según la cual la reflexión conjunta a través de la interacción oral y la expresión escrita tiene que ser el componente central de un proceso de aprendizaje recursivo, el cual responderá a dos interrogantes básicos: ¿qué debe hacer el alumno? y ¿qué debe aprender? En el caso de la educación literaria, este proceso se orienta a una comprensión progresivamente más rica del texto que se trabaja.

Colomer (2005) destaca la necesidad de reflexionar sobre procesos desencadenados en el aula en el contexto de la educación literaria. Para ello, en el presente texto se ha adoptado la perspectiva de la práctica reflexiva (Latorre, 2003). Por su parte, Chambers (2007) reclama que el docente adopte el rol de crítico literario: debe presentar obras desconocidas por los alumnos y por eso a veces será conveniente asumir la antipática obligatoriedad, que se puede presentar como una necesidad y no como una fatalidad. Parafraseando a W.H. Auden, Chambers considera que el reto será convencer a los alumnos de que, para valorar la obra, debemos estar muy atentos y que esta atención se puede traducir en operaciones diversas (p.ej., relacionar la obra con distintas épocas,

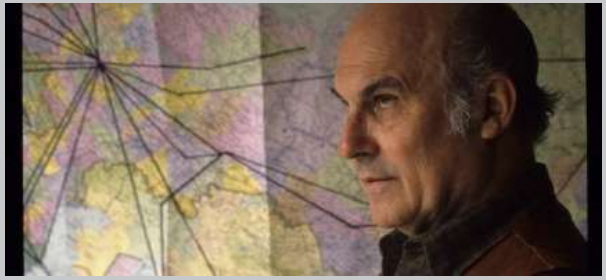
culturas y contextos; con la ciencia, la vida, la historia, etc.). En nuestro caso, eso se ha concretado en la lectura compartida centrada en el tema de la guerra (Fase 1), así como en la entrevista al personaje (Fase 2), en la que ha sido conveniente la reflexión sobre aspectos gramaticales (puntuación, repertorio léxico y complementación verbal). Esas operaciones no se hacen en solitario, sino en el seno de una comunidad guiada por el profesor. Sin duda, esto reclama tiempo, pero sobre todo reclama una vivencia distinta del tiempo y la necesidad de adoptar una mirada más lenta sobre los procesos educativos (Domènech 2009), para saber encontrar, paso a paso, los caminos que harán de los alumnos futuros ciudadanos interesados por la literatura.

Cuadro 7. Versión final de la entrevista

Entrevista a Ryszard Kapuściński, gran periodista de guerra,
autor del impactante reportaje *Un día más con vida*

"Mantener la mente en blanco es la mejor manera de evitar que el miedo te paralice"

Justo cuando todos los periodistas occidentales abandonan Angola, después de la independencia de Portugal de ese país, el gran periodista recibe una visita de jóvenes soldados rebeldes



Ryszard Kapuściński (1932-2007)
(Fuente: *http://www.kapuscinskilectures.eu/*)

Kapuściński paseaba por las calles vacías de Luanda, entre grandes mansiones con las puertas del jardín abiertas de par en par. Algunos niños se le acercaban y él les daba algunas galletas que le habían sobrado. De repente, llegaron soldados rebeldes en un jeep. "Noté un miedo extremo que me recorrió el espinazo e intenté no escapar", confiesa con semblante serio. Le gritaban y se acercaban a él con voces amenazadoras y empuñando armas de fuego y machetes. Estaban completamente drogados. "He aprendido que los soldados pueden ser terribles, pero que si muestras miedo se vuelven aún más agresivos, si cabe, lo que empeora las cosas", afirma convencido. Hacían el gesto de clavar las puntas de los machetes en los ojos de Kapuściński, acercándose y simulando querer dispararle. "Mi mente estaba en blanco", admite aún afectado. Kapuściński permaneció inmóvil. "Esa es la mejor manera de evitar que el miedo te paralice", explica ilustrativamente. Un soldado le ordenó que les diera un paquete de cigarrillos. Afortunadamente, llevaba uno en el bolsillo de su camisa y se lo ofreció. Un soldado se lo arrebató de un manotazo y se volvió con sus compañeros hacia el jeep. "Pensé: '¡Por una vez al menos podré decir que el tabaco no mata, sino que te salva de la muerte!'", afirma, explotando en una carcajada. Antes de partir, otro soldado (un niño probablemente no mayor de 13 años) le golpeó en la cabeza con su Kalashnikov y el periodista cayó al suelo, medio aturdido, pero feliz: había salvado el pellejo. "Un día más con vida...", concluye pensativo.

críticas

Escribiendo críticas teatrales

Farrera, N. (2003). Escribiendo críticas teatrales. En A. Camps (ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir [Instructional sequences for learning to write]* (pp.153-160). Barcelona: Graó.

Núria Farrera

1. Introducción

A veces lo que está llamado a ser un cambio cualitativo en el quehacer profesional empieza desde algo mucho más modesto, por ejemplo, creando un espacio *ad hoc*, que actúa como una especie de invernadero en el que puede crecer lo que todavía no sería capaz de desarrollarse al aire libre. Hoy tengo la impresión de que la asignatura que en su día bauticé con el nombre de "Técnicas de Expresión y Comunicación" (una asignatura del currículo de los estudios de bachillerato) representa un invernadero para el trabajo de lengua desde la perspectiva de lo que se ha dado en llamar "Proyectos de escritura".

De todos modos, un espacio no es suficiente. Se hace necesario captar el interés de las personas que le darán vida. Para ello, me dirigí a dos tipos diferentes de alumnos: por una parte, a los que sintiéndose atraídos por el terreno de la expresión verbal, querían profundizar en ella a través de una práctica continuada; por otra, a los que, sin sentir un claro rechazo hacia las asignaturas de lengua, eran conscientes de sus propias dificultades y bloqueos y deseaban superarlos.

Las características de esta asignatura invitan a aprovechar los elementos del entorno que más contribuyen a la manifestación de la capacidad expresiva y comunicativa de cada uno, tales como la propia revista del centro, la radio del barrio o la televisión local, por citar solo algunos de ellos. Además, dicha capacidad también viene incrementada gracias a la propia dinámica del trabajo por proyectos, cuyo objetivo principal es el de dar a conocer mejor determinados aspectos de la realidad hablando y escribiendo sobre ellos con un propósito comunicativo real.

2. La redacción de críticas teatrales y su interés didáctico

Este artículo está basado en una experiencia con alumnas en prácticas de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Trini Arcusa y Mercè Martínez, Universidad Autónoma de Barcelona). La idea de acercarnos a este tipo de texto nació a raíz de la aparición en la escena barcelonesa de varias obras de Josep Maria de Sagarra, con motivo de la celebración del centenario de su nacimiento. Parecía que la mera propuesta de presenciar un espectáculo teatral ya era, en sí misma, un recurso motivador para encauzar el proyecto. Además, ¿cuántos hemos asistido alguna vez al teatro con el objetivo de valorar e informar después a otros, por escrito, sobre lo visto?

A partir de ahí, surgían algunas preguntas interesantes: ¿qué uso hacemos de este tipo de escritos?; ¿son leídos por la juventud que cursa estudios de secundaria?; ¿cuál es la función social de quienes se dedican a escribir críticas? Sin duda, adentrarse en este terreno tiene sus ventajas: primeramente, permite escribir sobre algo ajeno, pero conocido, a través de un contacto directo; en segundo lugar, ayuda a considerar el teatro desde una perspectiva diferente de la habitual, la de intermediarios entre un espectáculo y un público; finalmente, ofrece gran libertad de movimiento a la hora de escribir, aprovechando las diferencias de estilo que mejor reflejan el modo de ser de cada cual.

3. Las coordenadas de la experiencia

Este proyecto consistía en redactar una crítica teatral de *La corona d'espines* de Josep Maria de Sagarra, en cartelera en el teatro Romea de Barcelona durante cuatro meses (Cuadro 1). Los textos finales se mandaron a El Periódico de l'Estudiant para su posible publicación.

La elección de la obra no partió del alumnado, sino de las universitarias en prácticas, que en todo momento tuvieron presente la necesidad de motivar al grupo para predisponerlo favorablemente ante la propuesta. Suponían que el drama no sería el género teatral preferido por la mayoría de los y las adolescentes, pero creían, como así se comprobó, que esta obra en particular contenía suficientes elementos de interés para ellos. Las razones que justificaban el proyecto eran las siguientes:

- Parecía motivador porque incluía una salida al teatro.
- Coincidía con el centenario del nacimiento del autor, tema de actualidad.
- Posibilitaba tanto la práctica oral de la lengua, a través de coloquios, como la escrita, mediante la redacción de las críticas.
- Se insertaba en una situación comunicativa real, ya que el destinatario último de los textos no era la profesora de la asignatura, sino los lectores de El Periódico de l'Estudiant.
- Servía de plataforma para ampliar conocimientos sobre el teatro en general, los géneros dramáticos, la vida y la obra de Josep Maria de Sagarra, terminología relativa al tema, aspectos formales y de contenido de las críticas teatrales...
- Permitía el trabajo en equipos reducidos, además del general con todo el grupo.
- Implicaba a cada individuo en el proceso de aprendizaje gracias a una evaluación de carácter formativo.

Cuadro 1. Ficha técnica de la obra de teatro

Ficha técnica
Título: La corona d'espines Autor: Josep Maria de Sagarra. Dirección: Ariel García Valdés.
Interpretación: Àngels Poch, Rosa Gámiz, Mercè Comes, Àngels Bassas, Josep M. Pou, Pere Arquillué, Jordi Dauder, Joel Joan, Xavier Massé, Lluis Marco, Joan Serrats.
Teatro: Romea (Barcelona)

La experiencia tuvo lugar con un grupo de doce alumnos de Educación secundaria (15 y 16 años). La planificación, realización y evaluación corrió a cargo de las dos alumnas universitarias en prácticas, que contaban con mi colaboración y supervisión, y disponían de ocho horas de clase repartidas en cuatro sesiones de dos horas. El trabajo se diseñó y realizó en distintas fases: semanalmente, unos días antes de la sesión con el grupo de alumnos, nos reuníamos para tomar decisiones sobre el proceso, es decir, valorábamos la sesión anterior y planificábamos la sesión siguiente a la luz de la globalidad del proyecto definido.

4. Dinámica y contenido de las distintas sesiones

La primera sesión estaba destinada a motivar al grupo para asistir al teatro. En un primer momento, se entabló un coloquio para captar los conocimientos y actitudes de los alumnos en relación con el hecho teatral. A continuación, las moderadoras transmitieron informaciones relevantes sobre el autor de *La corona d'espines*, los géneros dramáticos y aquellos aspectos sobre los orígenes del teatro que no habían aparecido durante el coloquio.

En la segunda parte de la sesión, una vez entregadas las fotocopias de la sexta escena del primer acto del drama de Sagarra, dos voluntarios se prestaron a leerla y representarla ante el resto del grupo. Si las representaciones en el aula ya constituyen un recurso dinamizador, el fragmento en cuestión permitía deducir aspectos importantes sobre los protagonistas de la obra (p.ej., su carácter, sus móviles, las raíces del conflicto, etc.) así como especular sobre el género y el tipo de lenguaje usado (la escena está escrita en versos blancos).

La siguiente tarea consistió en definir, por equipos, una lista de términos relativos a los textos y espectáculos teatrales. Las definiciones se pusieron en común y sirvieron para conocer un léxico que después aparecería en la redacción de las críticas. Por último, antes de despedir la sesión y fijar el día de la salida al teatro, se remarcó la conveniencia de tener los ojos y oídos bien abiertos para captar no solo el argumento de la obra, sino también los elementos que configuraban su puesta en escena. Para facilitar las cosas, se dividió el grupo en tres equipos: uno prestaría la atención a la interpretación de actores y actrices; otro, a la escenografía, con sus variados elementos (decorado, attrezzo, vestuario, iluminación, música); el tercero se encargaría de atender al lenguaje, pues se trataba de un espectáculo donde el texto era de vital importancia.

La segunda sesión también se estructuró en partes, con las siguientes actividades centrales: coloquio sobre *La corona d'espines*, y lectura y análisis de varias muestras de críticas teatrales. En el coloquio se comentaron tanto las impresiones recibidas de la sala y del público como las recogidas sobre interpretación, escenografía y lenguaje de la obra. Cada equipo de observación se reunió para tomar nota de lo observado con el fin de presentarlo al resto de equipos. A los miem-

bros del equipo encargado de la escenografía se les facilitó un artículo de revista donde el escenógrafo de la puesta en escena de la obra explicaba las razones de su opción, tan distinta de la creada para la representación del año 1971.

El coloquio final permitió aclarar ciertas interpretaciones confusas que se habían dado en relación con el conflicto planteado en el drama y a las relaciones entre algunos de sus personajes. Así, se reveló como un paso indispensable para emprender la redacción de las críticas con una mayor seguridad. Con respecto a las muestras de críticas repartidas y analizadas en esta sesión, cabe decir que procedían de periódicos distintos y no se referían a la obra de Sagarra: era necesario que, en sus futuros textos, los alumnos plasmaran ideas y puntos de vista sin tener en cuenta las opiniones emitidas por profesionales.

Tras el análisis de las críticas-modelo, resumimos a continuación los elementos comunes que se observaron en todas ellas: un título atractivo y pertinente; una ficha técnica con los datos básicos del espectáculo; una estructura para el cuerpo de la crítica, con introducción, nudo y desenlace; un contenido para el mismo cuerpo de la crítica, basado en la combinación de aspectos puramente informativos (objetivos) y aspectos valorativos (subjetivos), ambos útiles a los posibles destinatarios; y una extensión breve o moderada para el texto, nunca desmesurada.

También se analizó el léxico teatral que aparecía en las muestras de críticas, y se comentó si estas eran favorables o desfavorables al espectáculo, globalmente considerado, o solo a alguno de sus elementos en particular. Alguien del grupo, incluso, se detuvo a comentar el barroquismo o pedantería estilística que mostraban en alguna ocasión los autores de críticas, como si abandonaran la intención de hacerse entender por un público no erudito.

En la tercera sesión se establecieron equipos de cuatro personas para la redacción de las críticas, teniendo en cuenta las afinidades en la valoración más o menos positiva de la representación del drama de Sagarra. En la primera parte de la sesión, con la ayuda de una pauta, se planificaron y redactaron los primeros borradores de los textos. Dicha pauta ayudaba a la generación, selección y ordenación de las ideas que se quisieran incorporar en el texto, puesto que no se podían incluir en él todos los aspectos comentados en clase durante las dos sesiones anteriores. En la segunda parte, se procedió a la evaluación de los borradores. Se trataba de un primer intercambio de textos entre personas de diferentes equipos, de modo que se reunían dos de las personas que habían redactado un texto con otras dos que actuaban de primeros destinatarios del producto. Estas primeras valoraciones se hicieron con la ayuda de una nueva pauta que recogía las conclusiones de la sesión anterior sobre las características de las críticas teatrales.

Tras el intercambio de productos, los equipos redactores iniciales se volvieron a reunir y dispusieron de un tiempo para modificar sus textos: en algunos se había omitido el título; otros no aparecían firmados; en bastantes de ellos algunas frases eran ambiguas o confusas; en alguna ocasión el final era demasiado repentino o cortante; en muchos casos faltaban informaciones de interés para los posibles destinatarios; a veces, algunos de los adjetivos escogidos para valorar determinados elementos del espectáculo eran imprecisos... Finalmente, por razones de tiempo, la tarea de editar e imprimir las críticas mediante ordenador tuvo que realizarse en otro momento: algunos equipos decidieron abordarla en casa y otros en el aula de informática del instituto cuando les fuera posible.

Durante la última sesión se compartieron y valoraron en el grupo-clase los escritos definitivos y cada estudiante rellenó un cuestionario sobre la globalidad del proyecto (p.ej., interés, grado de implicación individual, dinámica del grupo en general y de los diferentes equipos en particular, rendimiento de los materiales utilizados, cuestiones aprendidas, etc.). Asimismo, en la valoración común de los escritos se detectaron algunos errores de ortografía y tipografía, que no fueron difíciles de enmendar. En el cuestionario autoevaluativo sobre el proceso la mayoría de las personas comentaron lo siguiente:

- El proyecto les pareció interesante por diversos motivos: la tarea de redactar una crítica teatral era algo nuevo, implicaba una salida al teatro y obligaba a trabajar en equipo de manera cooperativa.

- Se sintieron motivados porque las conductoras del grupo supieron crear un clima de expectación mediante la representación y comentario de una escena del drama.
- El repetido intercambio de puntos de vista en pequeños equipos de trabajo les resultó atractivo y permitió el contraste de pareceres.
- Los coloquios y puestas en común, gracias a sus objetivos específicos y a su preparación previa, fomentaron la intervención de algunos alumnos que normalmente guardaban silencio en esta clase de actividades.
- Las pautas de planificación y evaluación de los textos fueron útiles en mayor o menor grado (unos equipos las aprovecharon más que otros).
- Les pareció que se hubiera requerido más tiempo para redactar y revisar los textos elaborados.

5. Valoraciones y perspectivas didácticas

Releyendo las críticas teatrales redactadas por los alumnos (ver, p.ej., Cuadros 2 y 3) se llega a comprender la dificultad que entraña redactar textos que vayan más allá del marco estrictamente académico. Algunas de sus creaciones tienen más un aire propio de comentario o recensión de texto que el que se esperaría de un escrito periodístico de este tipo, en el que suelen convivir la seriedad y la ligereza con el fin de captar el interés de futuros espectadores (la crítica del Cuadro 2 hace referencia a *Poble Nou*, una teleserie de gran éxito en el momento producida por el canal de TV autonómico catalán y emitida también en español bajo el título de *Los mejores años*). En efecto, ¡qué difícil resulta, a menudo, dar con el tono justo! Parece evidente, pues, la conveniencia, en el ámbito educativo, de redactar no solo productos para el consumo del profesorado, sino destinados a otros públicos.

Cuadro 2. Ejemplo de texto final

Crítica teatral: El culebrot 'Poble Nou' en vers	**Crítica teatral: El culebrón 'Poble Nou' en verso**
No has pensat mai en veure Poble Nou en directe i, per si fos poc, ambientat al segle XVIII? La Corona d'Espines és un drama familiar creat per J.M. de Sagarra que busca la llàgrima fàcil i cal reconèixer que de vegades l'aconsegueix. Es tracta d'una obra escrita en vers i podem comprovar que el llenguatge omple el buit que deixa el mobiliari. De vegades el llenguatge és molt pesat i, si no fos per la bona sonoritat del Romea, es faria molt difícil seguir el fil argumental. No podem dir el mateix de la visibilitat, ja que segons la butaca que et toqui no veuràs tot el decorat (i aquest val la pena, tot s'ha de dir). Els moviments forçats dels actors són contrarestats per la seva bona dicció. Finalment, podem dir que el vestidor és millorable, però, d'altra banda, les perruques estan molt aconseguides i caracteritzen molt bé el personatge. (I si, a més, durant el descans, tens l'oportunitat de baixar al bar, potser tinguis sort i trobis a algun famós amb qui parlar.) En fi, no t'ho pensis i vés al Romea: passaràs una bona estona i no te'n penediràs (a nosaltres, almenys, ens van quedar les mans destrossades de tant aplaudir...).	¿No has pensado alguna vez en ver Poble Nou en directo y, por si fuera poco, ambientado en el siglo XVIII? La Corona d'Espines es un drama familiar creado por J.M. de Sagarra que busca la lágrima fácil y hay que reconocer que a veces la consigue. Se trata de una obra escrita en verso y podemos comprobar que el lenguaje llena el vacío que deja el mobiliario. A veces el lenguaje es muy pesado y, si no fuera por la buena sonoridad del Romea, se haría muy difícil seguir el hilo argumental. No podemos decir lo mismo de la visibilidad, pues según la butaca que te toque no verás todo el decorado (y este vale la pena, todo hay que decirlo). Los movimientos forzados de los actores son contrarrestados por su buena dicción. Finalmente, podemos decir que el vestuario es mejorable, pero, por otro lado, las pelucas están muy logradas y caracterizan muy bien al personaje. (Y si, además, durante el descanso tienes la oportunidad de bajar al bar, quizá tengas suerte y encuentres a algún famoso con quien hablar.) En fin, no lo pienses dos veces y ve al Romea: pasarás un buen rato y no te vas a arrepentir (a nosotros, por lo menos, nos quedaron las manos destrozadas de tanto aplaudir...). Lidia, Jep, Íngrid, Estany

Cuadro 3.

Crítica teatral: Recuperació d'una obra de Sagarra ja històrica.	**Crítica teatral: Recuperación de una obra de Sagarra ya histórica.**
Anem al teatre? Pregunta cada vegada menys plantejada per la gent. És la decadència d'un art molt antic. L'obra en vers La corona d'espines, al Romea de Barcelona, és una barreja precisament d'aquell esplendor illustrat i d'aquesta decadència actual. Encara que té diàlegs llargs, carregats de parlaments pesats, aquests són contrarestats per una excellent interpretació emmarcada en un simple vestidor. L'escenografia és insulsa, pobra i senzilla, però la illuminació, marcant el moment del dia magníficament, és bona, distracció necessària en una obra francament pesada. L'obra recull perfectament els esdeveniments històrics de l'època: les idees de la Illustració, la Revolució Francesa... L'obra és bona i està ben treballada, però la monotonia d'algunes escenes l'empitjora. Cal dir que la resposta de públic, marcant diferències entre els actors, va ser efusiva. Quina obra veurem?	¿Vamos al teatro? Pregunta cada vez menos planteada por la gente. Es la decadencia de un arte muy antiguo. La obra en verso La corona d'espines, en el Romea, es una mezcla precisamente de aquel esplendor ilustrado y de esta decadencia actual. Aunque tiene diálogos largos, cargados de parlamentos pesados, estos son contrarrestados por una excelente interpretación enmarcada en un simple vestuario. La escenografía es sosa, pobre y sencilla, pero la iluminación, marcando el momento del día magníficamente, es buena, distracción necesaria en una obra francamente pesada. La obra recoge perfectamente los acontecimientos históricos de la época: las ideas de la Ilustración, la Revolución Francesa... La obra es buena y está bien trabajada, pero la monotonía de algunas escenas la empeora. Hay que decir que la respuesta de público, marcando diferencias entre los actores, fue efusiva. ¿Qué obra vamos a ver? Damià, Valerià, Oriol, Núria

Existe la posibilidad de lanzarse a escribir otra clase de críticas, por ejemplo, las de cine o las pertenecientes al ámbito musical, y descubrir similitudes o diferencias respecto a las críticas teatrales. Asimismo, puesto que contamos con la revista del instituto, se podría iniciar en ella una sección regular que incluyera textos de este estilo. Por último, y sin voluntad de cerrar este abanico de posibilidades, sería interesante llegar a conocer a personas especializadas profesionalmente en la redacción de críticas teatrales, para que pudieran hablarnos de su propia experiencia en la composición de sus textos.

3. La actividad metalingüística en el proceso de escribir

Los siguientes cuatro capítulos exploran tareas de escritura focalizando en la actividad metalingüística desencadenada. Observan algunos de los obstáculos con los que los alumnos deben lidiar, y sus confusiones y dificultades a pesar de la enseñanza gramatical recibida a lo largo de su escolaridad. En La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita *(Camps y Milian), se subraya la insoslayable actividad reflexiva sobre la lengua implicada en la actividad de escribir, observada por lingüistas y psicolingüistas de tendencias distintas. En* La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas *(Guasch), se observan los beneficios del contraste entre lenguas a la hora de explorar en el escrito cómo funcionan determinados subsistemas (en este caso, el aspecto verbal), señalando también las dificultades de gestionar la interacción en el aula. En* Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo *(Camps, Guasch, Milian y Ribas), las autoras muestran la dinámica enormemente productiva de la interacción en grupo a la hora de escribir y realizan un análisis a partir de dos conceptos metodológicos-conceptuales básicos: "texto intentado" y "reformulación".*

La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita

Camps, A., y Milian, M. (2000). Introduction: Metalinguistic activity in learning to write. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Anna Camps | Marta Milian

1. Introducción

La relación entre la actividad de escribir y la actividad metalingüística es el tema objeto de nuestra atención. Una gran parte de los currículos de la lengua en diversos países postulan la relación entre las actividades de uso de la lengua, especialmente los formales, y los conocimientos explícitos sobre ella. Muchos de los estudios sobre la enseñanza de la composición escrita parten también del supuesto de que se da una interrelación entre composición escrita y conocimiento y control conscientes sobre del texto y de los procesos de producción verbal. En la enseñanza de lenguas se exploran también vías de interrelación entre actividades comunicativas y conocimiento explícito de la gramática de la lengua que se aprende. Sin embargo, los conocimientos sobre la lengua y sus usos son complejos y diversos. La enseñanza tradicional de la L1 puso de manifiesto la insuficiencia de los conocimientos gramaticales (sintácticos y morfológicos) en relación con el aprendizaje de la redacción.

Las investigaciones lingüísticas y psicológicas más recientes han profundizado en otros niveles del conocimiento de los textos y los discursos y sobre los procesos que se siguen en su producción. Las preguntas que se plantean desde la enseñanza de la redacción se refieren todavía a cuestiones básicas. En el supuesto de que la activación de estos conocimientos sobre el discurso y la conciencia de los procesos de producción que se siguen permiten el control de la producción, ¿qué características tienen estos conocimientos sobre la lengua? ¿Cómo se desarrollan en situación escolar? ¿Cuáles son pertinentes para el aprendizaje de la lengua escrita? ¿Cómo se transforman los conocimientos explícitos en procedimientos de uso verbal?

En las líneas que siguen pretendemos únicamente contribuir a la tarea de buscar respuesta a estos interrogantes desde enfoques e investigaciones diversos, pero todos ellos empeñados en profundizar en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. El objetivo es establecer marcos de debate que permitan aproximar puntos de vista para orientar las prácticas de enseñanza. Esta intención queda explícita en el mismo título del libro que presentamos: *Actividad metalingüística en el aprendizaje del lenguaje escrito*. La reflexión teórica sobre la actividad metalingüística está en esta obra al servicio de la investigación que busca caminos para mejorar la enseñanza de la composición escrita.

2. Acerca del concepto "metalingüístico"

Los términos "metalenguaje", "actividad" o "capacidad metalingüística", frecuentes ahora en el discurso sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, no tienen una acepción unívoca. Un breve repaso a algunos de los estudios que se refieren a ellos permitirá ver la diversidad y complejidad conceptual que esconden. Conviene, pues, adentrarnos en las distinciones teóricas que se establecen sobre el término y el concepto "metalingüístico".

El término "metalingüístico" tiene sus raíces en autores de los inicios del siglo IV a.C., pero la noción moderna viene de la lógica (Círculo de Viena: Tarski y Carnap) y de la lingüística matemática (Harris, Morris, Hjelmslev). Su difusión en el campo de la lingüística y, como consecuencia, en el de la enseñanza de la lengua, se inició con los estudios de lingüística estructural y en especial con el trabajo de Jakobson (1960).

Este autor analiza las diferentes funciones del lenguaje en relación con los factores que intervienen en el proceso de comunicación: el emisor, el receptor, el mensaje, el contexto extralingüístico y el código lingüístico en que se conforman los mensajes. Según el predominio de uno u otro de estos factores el lenguaje tiene funciones distintas. Cuando el referente del mensaje es el mismo código, Jakobson habla de *función metalingüística*:

> A distinction has been made in modern logic between two levels of language, "object language" speaking of objects and "metalanguage" speaking of language. But metalanguage is not only a necessary scientific tool utilized by logicians and linguists; it plays also an important role in our everyday language. Like Molière's Jourdain who used prose without knowing it, we practice metalanguage without realizing the metalingual character of our operations. Whenever the addresser and/or the addressee need to check up whether they use the same code, speech is focused on the code: it performs a metalingual (i.e., glossing) function. (p.356)

Si el lenguaje puede tener una función metalingüística, se puede suponer que habrá características formales de la lengua que serán propias de esta función o que estarán asociadas a ella con mayor frecuencia que otras. Esta hipótesis ha llevado a la realización de numerosos estudios sobre las formas lingüísticas que le son características. Podemos poner como ejemplo el trabajo de Rey-Debove (1978), que comparte el punto de vista de Jakobson, sobre la función metalingüística y que destaca asimismo que esta función no es

exclusiva o algo propio de los usos verbales especializados de los lingüistas, sino que se relaciona también con el uso cotidiano del lenguaje.

En el estudio de las formas verbales que caracterizan los usos del lenguaje con función metalingüística se distinguen, pues, dos aspectos (Rey-Debove 1978): el metalenguaje especializado que se utiliza para hablar de la lengua o del lenguaje; y las expresiones lingüísticas del lenguaje común que tienen como referente otras expresiones lingüísticas.

El concepto de función metalingüística de Jakobson y los estudios de Rey-Debove sobre los usos del lenguaje con función metalingüística se sitúan en la perspectiva de análisis del sistema lingüístico como sistema de comunicación, en cierto sentido independientemente de los hablantes que lo ponen en funcionamiento y también de los procesos por los cuales los hablantes producen y comprenden mensajes lingüísticos. Jakobson se refiere a la función metalingüística como manifestación de la comprobación de que hablante y oyente (emisor y receptor) hablan el mismo código, un código exterior a los hablantes y que, en una misma comunidad lingüística, es homogéneo, aunque es preciso que los interlocutores se pongan de acuerdo, a través de la función metalingüística, sobre dicha homogeneidad.

El metalenguaje del que hablan ambos autores, partiendo de la base de un código homogéneo que es traspasado del emisor al receptor, contiene información sobre este código, y en este sentido el metalenguaje, o la función metalingüística en la comunicación, tiende a exteriorizar los conocimientos sobre el código sancionados socialmente (informaciones sobre el léxico, sobre la gramática, sobre la ortografía). El metalenguaje elaborado por los lingüistas y el metalenguaje usado por los participantes en la comunicación para la comprensión mutua tienen muchos puntos de contacto: pertenecen a una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos lingüísticos. El metalenguaje científico ("objects-to-build-models-with", tal como apunta Clark 1996) es un instrumento necesario surgido de la reflexión sobre el lenguaje para elaborar conocimiento sobre la lengua, sancionado y admitido en el marco de los estudios sobre el lenguaje.

En una revisión crítica del modelo de Jakobson, Kerbrat-Orecchioni (1980) señala los cambios producidos en esta noción restrictiva de código lingüístico y la repercusión de dichos cambios en el modelo de comunicación, en el sentido de poner en cuestión tanto su homogeneidad como su exterioridad. En efecto, la homogeneidad del lenguaje ha sido cuestionada tanto desde la sociolingüística y la sociología del lenguaje como desde los estudios sobre la enunciación, la comunicación y el discurso. Desde estas perspectivas, centradas en el uso lingüístico, la función metalingüística, aunque sigue refiriéndose al código, diversifica su objeto como consecuencia de la confrontación entre el modelo de referencia, considerado como general, y la diversidad sociocultural en el uso lingüístico. Deben señalarse asimismo otros factores no estrictamente lingüísticos que inciden en la consideración de la función metalingüística, factores relacionados con el entorno sociocultural de los interlocutores y con las coordenadas de la situación de comunicación.

En relación a la noción de función metalingüística como ajuste del instrumento de comunicación entre los interlocutores y a la ampliación de dicha noción en el sentido de diversificación del código de comunicación, es interesante destacar que sirve de punto de partida para el desarrollo de una nueva función en las situaciones de aprendizaje de segundas lenguas, tal como señalan De Pietro y otros (1989) y Matthey (1996), entre otros, en sus estudios sobre las conversaciones denominadas exolingües. En las interacciones entre los hablantes competentes en una lengua y los que están aprendiendo dicha lengua se producen a menudo interrupciones o fallos de comunicación, que se ven subsanados por una secuencia de comunicación que tiene por objeto el código, en la cual la lengua se convierte en objeto del discurso y en objeto de atención y reflexión por parte de los interlocutores, con aclaraciones y explicaciones por parte del experto como respuesta a las dudas y demandas de información sobre el código por parte del no nativo. Estos autores denominan a estas secuencias "secuencias potencialmente adquisicionales" porque constituyen momentos de focalización en la lengua que pueden derivar en un posterior aprendizaje. Surge, pues, una función metalingüística en la comunicación que promueve la interiorización de conocimientos sobre

el código y su adquisición a partir de la necesidad de ajuste entre interlocutores.

Desde los estudios de la enunciación, todavía dentro del campo de la lingüística, otros autores aluden, aunque indirectamente, cuando hacen referencia a la perspectiva del hablante, al segundo de los cambios aludidos por Kerbrat-Orecchioni: la no exterioridad del código. Benveniste (1974), por ejemplo, se refiere a la *facultad metalingüística*, a la posibilidad que tenemos los humanos de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla al mismo tiempo que la utilizamos en nuestra actividad comunicativa:

> Néanmoins, que la traduction demeure possible comme procès global est aussi une constatation essentielle. Ce fait révèle la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. La faculté métalinguistique, à laquelle les logiciens ont été plus attentifs que les linguistes, est la preuve de la situation transcendante de l'esprit vis-à-vis de la langue dans sa capacité sémantique. (p.228-229)

En esta formulación encontramos implícita la idea, no únicamente de función metalingüística de la lengua, sino también de la *capacidad* del hablante ("la posibilidad que tenemos") de tomar la lengua como objeto de observación y como referente del mismo discurso.

Otros lingüistas hablan también de la capacidad del hablante para organizar los conocimientos lingüísticos en un sistema complejo de reglas de funcionamiento. Desde la perspectiva de los estudios de la gramática generativa surge la noción de competencia lingüística como capacidad individual para adquirir el sistema lingüístico a partir del procesamiento de datos lingüísticos provenientes del entorno, por lo tanto, del uso lingüístico. Chomsky no cuestiona la homogeneidad del código, puesto que en su modelo postula un "hablante-oyente-ideal" y por lo tanto, un código único, sin atender a la diversidad sociocultural de realizaciones de este mismo código. Su teoría, sin embargo, destaca el carácter interiorizado de esta competencia, y propone una modelización de los procesos por los cuales el hablante organiza la gramática de su lengua.

La idea de Benveniste de una *facultad metalingüística* y la idea chomskiana de *competencia lingüística* no son tan dispares: ambos autores, aun partiendo de posiciones muy distintas, reconocen el papel activo del hablante en la construcción del conocimiento sobre el lenguaje a partir de la observación de su funcionamiento. Por otra parte, desde posiciones generativistas centradas en la actualización de la competencia del hablante se hace referencia al dinamismo de la comunicación y al constante y recíproco reajuste de las respectivas competencias de los participantes en el discurso. Se habla en este caso de *competencia comunicativa* o de *metacompetencia* (Wunderlich 1972), estableciendo una cierta relación con la función metalingüística de Jakobson desde la perspectiva individual:

> Fait également partie de la compétence linguistique une sorte de métacompétence, à savoir la capacité de réorganiser une grammaire déjà intériorisée, de modifier des règles existantes de production de phrases et de perception linguistique, d'admettre de nouveaux éléments dans le lexique, etc. Ceci se produit chaque fois qu'un auditeur accepte la compétence linguistique différente de l'un de ses partenaires en communication et essaie de l'assimiler. (p.47)

Los aspectos cognitivos de la función metalingüística de la lengua se acentúan en Culioli (1990), quien afirma que el objeto de la lingüística es "l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référentiation et de régulation)" (p.14). La tarea del lingüista es elaborar una construcción metalingüística, que considera un sistema de representación de la lengua, pero no de los datos empíricos en sí mismos sino de la lengua considerada en ella misma como un sistema de representación. Culioli (1990) considera tres niveles de representación mental: (1) las representaciones que organizan nuestra experiencia; (2) las representaciones que denomina lingüísticas y que son la traza de la actividad de representación del nivel 1; y (3) las representaciones metalingüísticas en el nivel de construcción explícita. Propone, pues, el concepto de *actividad metalingüística* relacionado con las operaciones del sujeto y no con las funciones de comunicación del sistema lingüístico. Distingue, asimismo, una actividad metalingüística no consciente (epilingüística) de la actividad consciente que puede ir acompañada del uso de *metalenguaje*.

> On peut se placer du point de vue du sujet-énonciateur-locuteur qui a une activité métalinguistique

non consciente (je parle alors d'activité épilinguistique) ou qui, par les jeux de langage de tous ordres, s'adonne à la jouissance du métalinguistique. À son propos, on pourrait soutenir qu'il y a du métalinguistique, mais pas de métalangage, au sens d'un langage extérieur à la langue-objet. (p.41)

Para un autor como Culioli, cuya intención como lingüista consiste en establecer un modelo formalizado de la actividad discursiva del sujeto, rompiendo en este sentido las barreras entre lingüística y psicolingüística, el metalenguaje constituye el nivel formal de representación del tratamiento metalingüístico realizado por el lingüista con la pretensión de que modelice los fenómenos verbales. Así, de acuerdo con Culioli, el lingüista construye un sistema de representación metalingüística con la finalidad de representar los fenómenos por medio de representantes que tienen las propiedades formales. De todas formas, admite que:

Rien ne dit d'ailleurs que notre activité cognitive et notre activité épilinguistique soient correctement représentées par notre système de représentation métalinguistique, au sens réaliste de "correctement", mais nous sommes amenés à poser que nos calculs renvoient à des opérations, les simulent, sans plus. (p.41)

De las proposiciones de Culioli se desprende que la actividad metalingüística no tiene una manifestación única sino de diferente tipo: no consciente, consciente, verbalizado con términos comunes, o bien sistematizado en modelos formales y con el recurso a términos técnicos. Este enfoque abre la vía que exploran también autores como Karmiloff-Smith en el ámbito de la psicología.

A pesar de que los trabajos que mencionamos pertenecen al ámbito de la lingüística vemos que, asociados con la función que se atribuye al lenguaje, aparecen colateralmente conceptos que van más allá de las formas verbales. En efecto, los autores mencionados se refieren a aspectos cognitivos: distancia del sujeto respecto del lenguaje, representación mental, autorregulación, posibilidad de elevarnos por encima de la lengua, hacer abstracción de ella, contemplarla al mismo tiempo que la usamos.

En el marco de estudio de la psicología cognitiva, que intenta explicar el funcionamiento de la mente humana, se inscribe el trabajo de Karmiloff-Smith (1992), que se ocupa de manera prioritaria de las formas de representación del conocimiento y, por lo tanto, también del conocimiento lingüístico. A partir de la crítica al modelo piagetiano como modelo de procesamiento general y de la crítica de raíz chomskiana (en especial al de Fodor 1983) como modelo excesivamente modularizado para explicar la representación del conocimiento y su evolución, propone el modelo que denomina de *redescripción representacional* (RR), que pretende explicar el proceso de elaboración del conocimiento teórico en el individuo humano.

Unlike the spider, which stops at web weaving, the human child -and, I maintain, only the human child- has the potential to take its own representations as objects of cognitive attention. Normally developing children not only become efficient users of language; they also spontaneously become little grammarians. By contrast, the constraints on spiders, ants, beavers, and probably even chimpanzees are such that they do not have the potential to analyse their own knowledge. (p.31)

Su tesis es que esto es posible por el proceso de sucesivas redescripciones de las representaciones mentales. En el caso del lenguaje estas representaciones pueden constituir el objeto de la reflexión metalingüística que requiere representaciones lingüísticas flexibles y manipulables.

Aplicando al lenguaje el modelo de redescripción representacional, esta autora distingue entre tipos de conocimientos lingüísticos según la forma de representación en la mente y luego formula la hipótesis del paso de uno a otro a través de procesos de redescripción de estas representaciones. Los tipos de conocimientos son: (1) *Los conocimientos implícitos*, que sustentan las primeras producciones verbales del niño y que son el correlato cognitivo de las acciones lingüísticas precoces; (2) *Los conocimientos explícitos primarios*, que, fruto de una reorganización interna de los conocimientos implícitos, se articulan entre sí en función de sus componentes comunes y no son conscientes; (3) *Los conocimientos explícitos secundarios*, que, aunque se presentan aún en el mismo código representacional que los conocimientos primarios a los cuales siguen, son accesibles a la conciencia del sujeto; y (4) *Los conocimientos explícitos terciarios*, que resultan de la recodificación de los conocimientos secundarios

en un código más abstracto. Sean cuales fueren las modalidades iniciales de codificación, estos últimos conocimientos están en general disponibles para una codificación lingüística y son, por lo tanto, verbalizables.

Gombert (1990) reformula el modelo propuesto por Karmiloff-Smith en algunos aspectos que consideramos relevantes por cuanto relativizan o minimizan los cambios debidos únicamente a factores internos acentuando la posible influencia del *input* externo. Recupera además el término "epilingüístico" utilizado por Culioli para referirse a los conocimientos implícitos que no son accesibles a la conciencia del sujeto y admite la existencia de una fase de automatización que permite la actividad lingüística automatizada, no consciente, pero que puede hacerse consciente si la situación comunicativa lo requiere.

Los distintos conceptos asociados a la noción de "metalingüístico" a que nos hemos referido hasta aquí han tenido influencia más o menos directa en el ámbito de la enseñanza de la lengua, ya sea de la lengua primera, de la lengua segunda o de lenguas extranjeras. Conceptos como "gramática implícita" y "gramática explícita" (Peytard y Genouvrier 1970) aluden directamente a la capacidad de los hablantes para aplicar de forma inconsciente las reglas de funcionamiento de su lengua a partir del conjunto de conocimientos sobre ella, conocido como "gramática interna", siguiendo los planteamientos de Chomsky. Desde esta perspectiva, la tarea de la escuela en materia de enseñanza del lenguaje consiste en transformar esta gramática interna, implícita, en una gramática explícita, consciente. Dicen Peytard y Genouvrier (1970):

> L'écrit est le domaine du choix, d'un contrôle volontaire du locuteur. L'enfant aura besoin pour y accéder non seulement de posséder sa grammaire non consciente, mais encore de dominer consciemment les réalités élémentaires de la morpho-syntaxe du français pour pénétrer progressivement toutes les richesses de sa langue maternelle. Le pédagogue a donc encore à lui enseigner une grammaire consciente (...) Il est important de comprendre qu'il ne s'agit pas ici de la réception passive des connaissances transmises par le maître, mais de la découverte active du fonctionnement de la langue maternelle. (p.142)

Más recientemente otros autores han utilizado también esta distinción en sus modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, especialmente de lenguas extranjeras. En efecto, la crisis de los modelos comunicativos ha llevado a diversos autores a reconsiderar la incidencia de los conocimientos gramaticales en el progreso en el aprendizaje de las lenguas, rechazando la concepción de que únicamente el uso contextualizado llevaría a su dominio. Este campo de investigación es amplísimo y las investigaciones son múltiples.

Ellis (1994), por ejemplo, distingue en su modelo dos tipos de *input* en la enseñanza de la lengua, uno enfocado al significado (a través de las actividades comunicativas que se arbitran para el uso de la lengua objeto de aprendizaje), y otro enfocado a la forma (a través de comentarios, ejercicios, explicaciones sobre aspectos gramaticales). El primero de ellos lleva al aprendiz a interiorizar aspectos de la organización y de las reglas gramaticales de la lengua que está aprendiendo, es decir, le lleva a construir un conocimiento no explícito de su gramática. Por otro lado, el *input* enfocado a la forma permite la explicitación de la misma gramática implícita y permite también el aprendizaje de aspectos gramaticales que difícilmente se construirán sin la ayuda de esta explicitación. El predominio y el aprovechamiento de uno y otro de los *inputs* dependen, según Ellis, del estilo de aprendizaje que actúa como filtro. Tanto los conocimientos conscientes como los inconscientes inciden en la producción a través de las posibilidades de control de los procedimientos.

Otro de los modelos que ha incidido en las propuestas de enseñanza, en el ámbito de las segundas lenguas, es el de Bialystok (1991, 1994). Siguiendo los presupuestos de la teoría cognitiva, parte de la base que los usuarios de una lengua tenemos algún tipo de representación mental de dicha lengua que nos permite organizar el conocimiento lingüístico. Los usos lingüísticos son el resultado de operaciones que efectuamos sobre esta representación. Dos aspectos de la teoría de Byalistok nos parecen destacables: en primer lugar, la consideración dinámica de estas representaciones, que van evolucionando a partir de las capacidades cognitivas del sujeto y de la diversificación de sus necesidades comunicativas. Esta característica evolutiva del conocimiento lingüístico representado en la mente del sujeto hablante tiene muchos puntos de contacto con los mode-

los de desarrollo metalingüístico propuestos por Karmiloff-Smith y por Gombert; mantiene abierta, asimismo, la necesidad de investigar sobre la naturaleza y el cambio de las representaciones lingüísticas a partir del uso lingüístico en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, Bialystok defiende la idea de que no todos los usos lingüísticos requieren las mismas representaciones lingüísticas. Propone los parámetros de análisis y control como variables referidas a la forma y a la función, que determinan el tipo de representaciones lingüísticas que se requieren en relación con los usos discursivos. La conversación informal, por ejemplo, requiere un nivel bajo de análisis lingüístico, es decir, de atención al código, que sin embargo es necesario en situaciones de comunicación escrita. Otras situaciones exigen operar sobre algunos aspectos de las representaciones lingüísticas de manera consciente, aunque distintas situaciones requieran niveles también distintos de control.

La misma distinción entre niveles de análisis que se establece entre diferentes usos de la lengua puede establecerse, según Bialystok, entre los usos metalingüísticos. Distingue entre usos metalingüísticos referidos al contenido referencial y que no exigen ningún nivel de análisis, y los usos metalingüísticos cuyo referente son las categorías propias del análisis del código. Solo en este último caso se puede hablar propiamente de reflexión gramatical (Guasch 1995). Ambos componentes, análisis y control, son componentes independientes, pero actúan solidariamente, aunque en grados distintos de cantidad y cualidad. Esta circunstancia permite diversificar las actividades de enseñanza y aprendizaje para priorizar ya sea la capacidad de análisis ya sea la capacidad de control sobre las representaciones lingüísticas. Al mismo tiempo pone de relieve que análisis y control participan de las operaciones sobre dichas representaciones lingüísticas, y que, por consiguiente, no tiene sentido una propuesta de enseñanza que se oriente únicamente al control funcional, al uso en situación, sin considerar la posibilidad de reflexión analítica, y viceversa, las actividades que se dirigen estrictamente a la reflexión gramatical deben basarse en los usos discursivos, que exigen un control mayor del contenido referencial.

Un enfoque cognitivo distinto en el estudio de la capacidad de reflexión sobre la lengua proviene de la investigación sobre los procesos mentales implicados en la producción escrita. Uno de los primeros modelos explicativos de estos procesos, el elaborado por Hayes y Flower (1980), contempla la existencia de un mecanismo de control (monitoring) del proceso de producción textual, que sería el encargado de la gestión global de todo el proceso. Este modelo diferenciaba el subproceso de revisión textual del mecanismo de control del conjunto de las operaciones implicadas en la composición escrita.

Algunas investigaciones (p.ej., Bartlett 1982, Bereiter y Scardamalia 1987) se han adentrado en el estudio de las operaciones implicadas en la revisión (evaluación, detección, diagnóstico y reparación de la disfunción detectada) y han destacado que estas operaciones exigen conocimientos sobre la lengua y que posiblemente una de las dificultades de los aprendices para detectar y diagnosticar y, sobre todo, para reparar las disfunciones se podría relacionar con los niveles poco explícitos de este tipo de conocimientos. Bartlett (1982), por ejemplo, advirtió que los escritores no expertos adolescentes, si en ocasiones detectaban alguna inadecuación en el texto, eran, en cambio, incapaces de explicar su causa y, por lo tanto, de cambiar la forma errónea por otra adecuada. Solo un conocimiento explícito de la estructura gramatical implicada permitiría resolver los problemas.

El desarrollo de la investigación cognitiva sobre la composición escrita ha seguido dos vías. Una de ellas ha tendido a incorporar en los modelos explicativos factores de tipo social e interactivo (Bizzell 1982, Brandt 1986, Flower 1994, Nystrand 1989). Estos autores consideran el proceso de composición como un diálogo entre escritor y lector a partir de un conocimiento socialmente compartido, que proviene tanto del marco sociocultural que regula los intercambios en una comunidad de discurso como del conocimiento que se construye en el dinamismo del propio proceso de composición.

Otra línea de trabajo ha consistido en profundizar en los factores mentales implicados, tales como la carga cognitiva que implican las distintas operaciones de producción textual, así como la relación entre la memoria de trabajo ("working memory") y la memoria a largo plazo ("long-term memory") en estas operaciones. En esta línea se ha

tendido a identificar el mecanismo de control con el proceso de revisión, proceso que convoca todos los conocimientos activados específicamente para una tarea concreta de producción textual. Este mecanismo de control se concibe por parte de algunos autores como un mecanismo de orden metacognitivo, que incluye tanto conocimientos temáticos, lingüísticos, textuales y pragmáticos como conocimientos estratégicos referidos a las operaciones cognitivas inherentes al proceso (Butterfield y otros 1996). Algunos de estos conocimientos se hacen explícitos y deliberados durante el proceso de revisión, otros pertenecen a un nivel determinado de automatización y no representan una carga cognitiva añadida. La actividad metacognitiva, desde este enfoque, incluye la actividad y el conocimiento metalingüísticos, y opera sobre la utilización, la gestión y la verificación de cualquier conocimiento y de las estrategias que intervienen en el proceso de composición.

Uno de los temas centrales en la reflexión sobre la lengua escrita es la relación existente entre su uso y el desarrollo intelectual, por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión, por otro. Así pues, nos referiremos brevemente a la relación entre la actividad metalingüística y la actividad escritora, que ha sido fuente de diversos estudios y propuestas teóricas, aunque de poca investigación empírica.

Vigotski explica la posibilidad de la mediación semiótica del lenguaje escrito en la construcción del pensamiento por dos características aparentemente contradictorias: 1) su posibilidad de descontextualización respecto de la situación inmediata de comunicación, lo cual le da posibilidades de ser utilizado en la reflexión abstracta; 2) la progresiva organización lingüística y enunciativa de los signos en un proceso de contextualización. La hipótesis es que la producción de textos escritos presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral, que se diversifica y se hace más complejo por la descontextualización respecto de la situación de producción y por la progresiva contextualización lingüística de los signos. El uso del lenguaje descontextualizado presupone, según Vigotski, la intervención de signos que controlan la producción espontánea del lenguaje que es característica del oral. Los signos para controlar la producción lingüística son los mismos signos lingüísticos pero utilizados para una nueva función. De esta forma el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede devenir metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto. Las investigaciones y propuestas que se han derivado de la hipótesis de Vigotski se han desarrollado posteriormente por diversos caminos. Una primera distinción que se impone es la que formula Olson (1991), que resume así su concepción de la lengua escrita en relación con las posibilidades de distanciación que esta ofrece:

> Writing is used for representing language; it makes it possible to reflect on, to become aware of, language. Here is where reading and writing have their role in thought. In dealing with written language, whether in reading it or writing it, one is simultaneously aware of two things, the *world and the language*. (p.265, subrayado del autor)

La presuposición de la incidencia del uso del lenguaje escrito en el desarrollo intelectual se halla en la base de algunos trabajos de Schneuwly (1988). Este autor, basándose en el modelo de Bronckart (1985), reconoce en los textos escritos una serie de unidades lingüísticas que actúan sobre un contexto lingüísticamente creado (elementos de conexión, cohesión y modalización) que ponen de manifiesto, en su opinión, esta función de control lingüístico. La hipótesis de Schneuwly es que la apropiación de este tipo de unidades funciona como mediación que hace posible e impone una relación más distanciada, más reflexiva en relación con el propio comportamiento lingüístico por su referencia a otras unidades como conjuntos, como partes del texto.

Desde esta perspectiva se ponen de manifiesto dos aspectos relacionados con la actividad de escritura: a) la misma actividad desencadena una actividad metalingüística como consecuencia de la distanciación del escritor de su propio texto; b) la incidencia que esta distanciación tiene sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, ya que permite la reflexión mediada sobre los elementos que intervienen en el proceso.

Vigotski otorga asimismo al lenguaje la facultad de mediación para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, a partir de los procesos de relación social. La actividad verbal en el espacio de la interacción promueve el desarrollo del inte-

lecto y transforma las formas de pensamiento. Los conceptos sobre la lengua, como cualquier conocimiento, surgen de la interacción verbal del niño con los demás. El conocimiento metalingüístico tiene su origen en lo interpsíquico y posteriormente se convertirá en conocimiento individual, intrapsíquico. En este enfoque sociointeractivo no se conciben procesos internos de reestructuración independientes de las situaciones interactivas de aprendizaje. Se pone énfasis, en cambio, en las situaciones en que el conocimiento se comparte y se elabora en la interacción verbal.

Siguiendo la perspectiva vigotskiana, las situaciones de uso de la lengua, tal como se señala también desde la perspectiva de las funciones del lenguaje en la comunicación, implican actividad metalingüística en el sentido de ajuste del instrumento de mediación (la lengua) entre interlocutores, lo cual presupone no solamente un conocimiento de este instrumento sino también el control sobre este mismo instrumento, como apuntan desde una perspectiva lingüística Culioli y Benveniste y como se pone de manifiesto en los estudios de Py, Matthey y De Pietro desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, si bien el ajuste entre interlocutores es externo, observable, no se puede negar la posibilidad de una actividad no observable, que se realiza mentalmente y orienta la producción lingüística en el mismo sentido de adecuación a la situación de comunicación. La actividad metalingüística conduce, por lo tanto, a un conocimiento sobre la lengua que permite su control, a pesar de que este conocimiento se manifiesta al sujeto también en grados distintos de explicitación.

Dentro de esta orientación se postula que el conocimiento metalingüístico no difiere de otros conocimientos fruto de la capacidad humana de conocer. El lenguaje puede tener como contenido referencial cualquier objeto, entre ellos el mismo lenguaje. No se puede hablar de "actividad metalingüística" en el sentido de actividad específica distinta de la actividad verbal y fuera de la actividad de pensar propia de la especie humana y general a todos los campos del conocimiento. Así Bronckart (1998) sitúa la actividad metalingüística en el campo general de las prácticas comunicativas y dice que en ese campo

> On peut identifier des *activités métalangagières*, au titre de *sous-ensembles d'activités langagières qui ont la particularité de s'adresser à l'un ou l'autre aspect (lexical, syntaxique, phonétique, discursif, etc.) d'une langue et de son usage.* (p.166, subrayado del autor)

En una postura radical, sin embargo, de acuerdo con Schneuwly (1998) se limita el concepto de actividad metalingüística a las actividades sobre la lengua propias de la enseñanza o de la tarea de los lingüistas:

> Peut-être aurait-on intérêt à limiter le concept "d'activités métalangagières", et plus généralement "métacognitives", à des manifestations *dans la langue* d'une réflexion à propos d'un comportement humain devenu objet de discours, ayant pour but, réguler, évaluer ou transmettre. C'est donc dans les activités d'enseignement de la production de textes, de l'orthographe comme partie de l'écriture et de la lecture que les activités métalangagières seraient centrales. (p.270, subrayado del autor)

Dentro de un marco teórico basado en el origen social del conocimiento, la enseñanza de la lengua tiene que considerar de qué forma el conocimiento sobre la lengua se elabora en la interacción social y se interioriza en forma de conocimiento individual. La capacidad de tomar la lengua como objeto de conocimiento y de análisis se activa y se desarrolla en la interacción verbal. Desde este punto de vista, el conocimiento sobre la lengua tendrá también su origen en la interacción social, en el espacio interpsicológico, pero la función representativa del lenguaje, consubstancial a la comunicativa, llevará a la elaboración de conceptos sobre la lengua como función intrapsíquica. En este espacio, la enseñanza reflexiva de la lengua, aunque apelando a los conocimientos científicos que a lo largo de la historia se han ido acumulando sobre ella (p.ej., gramaticales, retóricos, etc.), debe también estar atenta a la actividad metalingüística que surge en la interacción social y establecer puentes de relación entre el conocimiento elaborado en situaciones comunicativas y el conocimiento científico sobre el lenguaje.

Como hemos visto, el concepto de "metalingüístico", surgido de la lógica y de la lingüística, ha ido extendiendo su significado de tal forma que se hace difícil delimitar la actividad verbal de la metaverbal. En cierto sentido, si se aceptara que cualquier uso de la lengua es intertextual,

que está cargado de otras voces que hallan su eco en el discurso propio, que el uso de la lengua es esencialmente polifónico, tendríamos que concluir que en gran medida toda actividad verbal es metaverbal. Si ponemos el énfasis en que en la actividad metalingüística el objeto de la comunicación es el mismo lenguaje, cabría distinguir esta actividad de aquella en que el referente es otro. Aunque la diferencia no sea más que funcional y no tenga por qué ser estructural.

3. Acuerdos y controversias

Esta revisión sucinta de los diversos enfoques que han tomado en consideración la posibilidad humana de tomar la lengua y el lenguaje como objeto y no solo como instrumento de la comunicación ha permitido constatar puntos de vista diversos sobre aspectos distintos asociados a ella y también algunas coincidencias, que se exponen en los puntos siguientes:

1. El punto de partida, que parece común, aunque no sea explícito en todos los autores, es que el lenguaje humano tiene entre sus funciones la de referirse al mismo lenguaje y a las lenguas, es decir tiene una *función metalingüística*.
2. Esta función es propia del lenguaje y puede llevarse a término con el uso del lenguaje común. Sin embargo, como las lenguas han sido objeto de estudio desde diferentes ámbitos del pensamiento y desde diferentes enfoques científicos, existen términos y discursos específicos para referirse a ellas, unos que ya se han hecho de uso corriente, otros altamente especializados. Hablamos en estos casos de *metalenguaje*, usado no solamente para referirse al uso lingüístico sino también a las relaciones sistemáticas entre los elementos lingüísticos.
3. El acuerdo entre diversos autores aparece también cuando se considera que algunos usos verbales como los escritos, o algunas situaciones comunicativas, como por ejemplo las que se pueden dar entre hablantes exolingües, propician que la lengua se haga opaca y se convierta ella misma en referente de la comunicación. Ello se asocia estrechamente a la necesidad de conocimientos metalingüísticos en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.
4. La función metalingüística de la lengua remite a la capacidad de conceptualización. Los humanos pueden tomar como objeto del pensamiento cualquier realidad física, social o mental. En este aspecto se configuran puntos de vista diversos sobre lo que podríamos denominar *capacidad metalingüística*. Si se considera que la mente humana organiza el conocimiento a partir de dominios específicos y que el conocimiento se modulariza desde sus inicios en el proceso de desarrollo, la capacidad metalingüística y el conocimiento se considerarán específicos y de carácter diferente del conocimiento lingüístico. En el extremo opuesto, la consideración de un sistema general único de conceptualización niega la especificidad del

conocimiento metalingüístico. Otras posturas consideran que el proceso de modularización de ámbitos específicos del conocimiento es progresivo a lo largo del desarrollo.

5. Diferentes enfoques aparecen también en relación con el nivel de conciencia del *conocimiento metalingüístico*. ¿Se pueden denominar metalingüísticos los saberes no conscientes asociados a los usos de la lengua que permiten manipularla? ¿O solo se pueden considerar como tales los que se pueden hacer conscientes y verbalizables? ¿Qué consideración merecen los conocimientos ya automatizados, aunque se hayan adquirido de forma consciente? Desde algunos enfoques el conocimiento metalingüístico puede funcionar a niveles distintos de conciencia. ¿Son estos niveles etapas sucesivas en el desarrollo o tendrían que ser considerados como posibilidades diversas de conocimiento sobre la lengua?
6. Uno de los aspectos complejos de las diversas conceptualizaciones de lo que es metalingüístico se refiere a la posible distinción, que algunos autores establecen, entre lo que es *metalingüístico* y lo que es *metacognitivo*. Si se establece tal distinción se considera que el conocimiento metalingüístico está bajo el control de la metacognición, que a su vez puede tener dos facetas distintas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: el control verbal y la conciencia de los aprendizajes verbales y metaverbales. Otros autores, en cambio, consideran que lo metalingüístico incluye también aspectos de control y distinguen parámetros distintos referidos al control y al análisis en el proceso de producción verbal. En otros casos la identificación se hace incluyendo lo metalingüístico en el concepto más general de metacognición.
7. El concepto de *actividad metalingüística* aparece asociado a orientaciones que consideran de forma prioritaria la interacción verbal como desencadenante de dicha actividad. Las diferencias principales en este punto se refieren a la interiorización mental de dicha actividad. En un planteamiento vigotskiano se puede considerar que la actividad discursiva sobre la lengua, que surge en la interacción social, se interioriza, con lo cual el individuo podrá llevar a cabo una actividad de características similares, pero en forma de pensamiento verbal. Por el contrario, se puede considerar, como hacen algunos autores, que solo es metalingüístico el discurso exteriormente producido y no lo es en cambio la actividad mental del individuo que ha interiorizado este tipo de conocimiento.

Sin la pretensión de que sea una propuesta integradora, lo cual es en ocasiones inviable por la distancia que hay entre los marcos teóricos que subyacen o se explicitan en los trabajos que se presentan, formulamos una propuesta que puede servir de fundamentación a la enseñanza reflexiva de los discursos escritos y a la investigación sobre la relación entre producción verbal y conocimientos sobre la lengua.

El punto de partida es elemental. La lengua, como cualquier realidad física, mental o social, puede ser objeto de conocimiento y de conceptualización. La función representativa de la lengua puede tener como referente la misma lengua, lo cual no implica que se acepte o se rechace la existencia de una capacidad específica de procesamiento de este tipo de conocimiento. El debate en este punto permanece abierto y la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua puede aportar datos empíricos que lo enriquezcan. Desde nuestro punto de vista la capacidad de conceptualización general permite, como en cualquier otro ámbito del conocimiento humano, considerar que hay saberes "sobre la lengua y el lenguaje" que pueden ser de diferente tipo: permanecer en el nivel de saberes inconscientes y no verbalizables, o bien constituir saberes conscientes y verbalizables. Desde nuestra perspectiva, convendría investigar sobre estos diferentes niveles de conocimiento metalingüístico y conocer de qué forma y sobre qué aspectos de la lengua y de los procesos de producción actúan.

La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Guasch, O. (2014). La reflexió metalingüística a l'ensenyament i aprenentatge de llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 64, 26-34.

Oriol Guasch

1. Introducción

En este capítulo presentamos el análisis y la discusión de algunos aspectos relevantes de la interacción entre los escolares y entre escolares y su profesor en el desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo entre las áreas de Lengua catalana y de Lengua inglesa. La experiencia se desarrolla en un aula de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años) en un centro cercano a Barcelona y se plantea la consecución de unos objetivos de aprendizaje lingüístico a través del desarrollo de una reflexión metalingüística que implica la comparación entre lenguas. La planificación de esta propuesta de intervención y su implementación en el aula se desarrollan en el marco de un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la reflexión gramatical y la actividad metalingüística en situaciones plurilingües. El objetivo de este texto es avanzar en el conocimiento de la funcionalidad del trabajo por proyectos como instrumento didáctico que permite la promoción de la actividad reflexiva de los escolares y en el conocimiento de la validez de la reflexión interlingüística como instrumento para la construcción de nociones gramaticales transversales o específicas de cada lengua.

2. Marcos teóricos de referencia

2.1. Las conexiones entre los saberes lingüístico de y sobre varias lenguas

Muchos autores, tanto en el mundo anglófono como en el mundo francófono, han considerado la importancia de la construcción de un espacio común de reflexión sobre las lenguas como una herramienta para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas primeras y de las lenguas adicionales (las aprendidas con posterioridad a la primera). En este sentido, nos parecen emblemáticas, entre otras, las propuestas de Bill VanPatten, Anne Trévise e Irit Kupferberg.

VanPatten (2002) propone la intervención del profesorado en el procesamiento del input lingüístico que reciben los aprendices como camino para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en una lengua adicional a partir de un proceso de instrucción en el que: a) se centra la atención a una estructura lingüística determinada, b) se da información sobre una estrategia de lectura que podría conducir a hacer una interpretación errónea y, c) para evitar esta mala interpretación, se provee al aprendiz de instrumentos que le permitan controlar sus procesos lectores para llegar a una construcción correcta del significado de ese input. Lo que propone en definitiva VanPatten es una actividad reflexiva implícita sobre la lengua, en la que se hace depender la construcción del sentido de las características formales de determinadas estructuras. Pero lo que es más significativo para nosotros es que las estructuras formales a las que se presta atención son los errores de lectura más habituales y que, en el marco de esos errores, se consideran especialmente relevantes los que provienen de las interferencias de las lenguas aprendidas anteriormente sobre la nueva lengua.

Trévise (1994 y 1996) pone su atención en el conocimiento lingüístico, entendido como conocimiento intuitivo de los usos lingüísticos, y en el conocimiento metalingüístico, como conocimiento consciente más o menos verbalizable que es, en buena, parte fruto de la escolarización. Considera el equilibrio y las relaciones diferenciadas entre estos dos tipos de conocimiento de las lenguas primeras y adicionales, y se suma a las creencias sobre la conexión interlingüística del saber lingüístico de los plurilingües, postulando también la conexión interlingüística del saber metalingüístico, es decir, del saber consciente sobre las lenguas. Se fija sobre todo en cómo los saberes gramaticales de los escolares sobre su primera lengua, constituidos a menudo por una amalgama de conocimientos de carácter diverso, se proyectan sobre la segunda con unos efectos a veces positivos y a veces negativos.

Kupferberg (1999), en congruencia con Trévise, propone la explicitación en la enseñanza de un input metalingüístico contrastivo (la explicitación gramatical de características formales diferenciadas entre lenguas determinadas) para dar más visibilidad y, por lo tanto, para facilitar la conciencia de determinados patrones de relación entre lenguas determinadas y, en consecuencia, para facilitar su aprendizaje.

Estos autores, en definitiva, postulan la conveniencia de una reflexión metalingüística interlingüística en la enseñanza como factor coadyuvador del aprendizaje de lenguas adicionales por parte de los escolares. Y lo hacen basándose en la hipótesis de la conexión entre los saberes lingüísticos de varias lenguas en la mente de los plurilingües.

2.2. *La construcción de las nociones gramaticales por los escolares*

Myhill (2000) y Fisher (2004) coinciden en su apreciación de las dificultades que tienen los escolares en la construcción de nociones gramaticales precisas y funcionales. La primera lo hace en un estudio sobre la enseñanza de la gramática en Reino Unido recogiendo datos etnográficos de escolares de 12 años y de futuros profesores, que permiten a la autora observar tres tipos de concepciones erróneas en las nociones gramaticales de los aprendices. La segunda, Fisher, en el marco de una reflexión sobre lo que ocurre en el ámbito de la francofonía, se plantea la distancia entre los saberes enseñados y aquellos de los que el alumno se apropia, y explica esta distancia en función de los obstáculos que deben superar los escolares para construir el nuevo conocimiento a partir de sus conocimientos previos. Estas dos autoras coinciden en que:

a) Muy a menudo las gramáticas escolares dan definiciones no suficientemente bien resueltas, con simplificaciones que conducen al error, con planteamientos atomizados y actividades que proponen la aplicación mecánica de reglas que se han memorizado; este hecho sería considerado un obstáculo para la construcción de un conocimiento gramatical coherente y funcional;
b) El establecimiento de una gramática funcional escolar (que articule de manera eficiente las perspectivas oracional, textual y enunciativa) constituye una empresa compleja que se hace más difícil aun cuando se debe asociar a la visión interlingüística que pide la enseñanza simultánea de lenguas diversas;
c) Las altas demandas de abstracción que pide la actividad metalingüística (las dificultades conceptuales derivadas del uso de la lengua para describir la lengua misma, o las dificultades de acordar unas nociones gramaticales prototípicas con la variación lingüística, por ejemplo) constituyen obstáculos importantes para los escolares.

Estas autoras nos indican en definitiva que las intervenciones para la enseñanza de la reflexión gramatical en las aulas deberían configurarse en función de una atención muy cuidadosa a la metodología, al control de la complejidad intrínseca de los fenómenos gramaticales que se abordan, y a la atención a las capacidades cognitivas de los escolares de los diferentes niveles.

2.3. *La adquisición de la temporalidad*

Starr (2003) nos habla de la importancia de la influencia que tienen los principios globales de la organización del discurso en la adquisición y en el uso de los significados locales en expresiones particulares: afirma que la macroorganización de los textos tiene un impacto muy importante en el uso de los medios lingüísticos al nivel de la microorganización de los enunciados (la organización semántica definiría los recursos lingüísticos a emplear en la producción). Citando a Klein y von Stutterheim (1987), esta autora concreta para la narrativa una macroorganización que se formaliza en una estructura principal caracterizada por la especificación de una serie de eventos y por un conjunto de estructuras secundarias como evaluaciones, descripciones y comentarios.

Comajoan (2005), a partir de Labov y Waletzky (1967), considera que la narración de ficción se caracteriza por su estructura (presentación, orientación, complicación de la acción, evaluación, resolución y coda) y por su textura. Este último término hace referencia a que en la progresión de la narración algunas situaciones o hechos son más relevantes o perceptibles que otros. Esta perceptibilidad o relevancia, que no se puede definir de una única manera, permite distinguir, por ejemplo, el primer plano del segundo plano o la figura del fondo. El primer plano corresponde al plano en el que se narran los sucesos y el segundo plano, al plano en el que se describe el marco donde los acontecimientos se desarrollan.

La estructura y la textura de la narración son fenómenos universales, pero no lo son los mecanismos lingüísticos que los formalizan. Así, a diferencia de lo que ocurre en las lenguas germánicas, por ejemplo, en las lenguas románicas el plano de los acontecimientos y el plano del marco de la narración en pasado tienen marcas formales que los distinguen. Y esto es así porque el paradigma verbal de las lenguas románicas tiene en el

modo indicativo un tiempo verbal pasado perfectivo y un tiempo verbal pasado imperfectivo (en el caso del catalán, respectivamente: el pasado "va sortir" salió y el imperfecto "sortia" salía). Estos dos tiempos se ajustan respectivamente a las nociones temporales que se actualizan en el plano de los acontecimientos y en el plano del marco. Estamos, pues, ante un fenómeno lingüístico en el que se articulan de una manera clara una perspectiva discursiva (los planos de texto) y una perspectiva morfosintáctica (el paradigma verbal) del funcionamiento de la lengua.

Tanto Starr como Comajoan nos remiten a los estudios de Bardovi-Harlig (2000) sobre los procesos de adquisición de la temporalidad en lenguas segundas a través de la narrativa de ficción, en los que se sintetizan dos hipótesis: la que otorga preeminencia a las exigencias de la morfología verbal y del valor semántico de los verbos en los usos frásticos como motor de la adquisición de los mecanismos de expresión de la temporalidad propias de una lengua, y la que otorga preeminencia a los usos discursivos de esta lengua.

3. El proyecto de trabajo

El proyecto de trabajo que llevamos a cabo y que tenía por objetivo principal el aprendizaje de la reflexión gramatical se articula en tres fases (Camps 2006). En la primera, se define el objeto de estudio, se plantea el problema a resolver y se delimitan los objetivos de aprendizaje lingüístico. En la segunda, se desarrolla un itinerario de actividades de búsqueda de información y de análisis de usos lingüísticos, diseñadas por el profesorado y llevadas a cabo alternando trabajos en pequeños grupos de escolares con trabajo colectivo de toda la clase dirigido por el profesorado. En la tercera, se elaboran los resultados de la tarea en un informe final, se evalúan los procesos seguidos en la realización del trabajo y se controla la consecución de los aprendizajes previstos.

3.1. *El desarrollo de algunas actividades de la segunda fase del proyecto*

Prestaremos atención a cómo un grupo de cuatro alumnos lleva a cabo una de las actividades previstas en la segunda fase del proyecto y observaremos algunas particularidades de su manera de trabajar. Esta actividad tiene dos partes: la primera consiste en la delimitación de los planos de texto (plano de los acontecimientos, plano del marco, plano de los diálogos en estilo directo) de la versión en inglés de una fábula, respecto de la versión catalana, de la que se ha hecho ya el mismo ejercicio; y la segunda consiste en la clasificación de las formas verbales que aparecen en cada uno de los planos y en el establecimiento de unas conclusiones sobre la relación entre estos planos de texto y los tiempos verbales, lo que también se ha hecho anteriormente con la versión catalana. Se trata, pues, de una sesión paralela a una anterior, pero que tiene la dificultad de llevarse a cabo sobre la versión inglesa de la fábula.

3.2. *Síntesis de la actividad desarrollada por el grupo*

Los componentes de este grupo comienzan rememorando lo que hicieron en el análisis de la versión catalana de la fábula. Se puede deducir de su diálogo que piensan que en el texto en inglés pasará lo mismo que en el texto en catalán, es decir, que cada plano tendrá una forma verbal propia (el imperfecto en el plano del marco y el perfecto en el plano de los acontecimientos). Y este hecho es probablemente una de las causas por las que en la resolución de la tarea no siguen la estrategia que se propone en las consignas de trabajo: a) delimitar los planos del marco, de los acontecimientos y del diálogo directo, b) clasificar los verbos según los planos en los que aparecen, c) establecer los tiempos verbales de los verbos clasificados, y d) establecer conclusiones respecto de la relación entre las formas verbales y los planos del texto. Otro motivo para romper la estrategia propuesta por las profesoras es que, en base a las relaciones entre formas verbales y planos de texto en la versión catalana, pretenden utilizar los tiempos de los verbos que aparecen en el texto inglés como indicios para a la distinción y delimitación de los planos de texto de esta versión.

La idea de un paralelismo entre las dos lenguas les hace presuponer que catalán e inglés comparten una misma conceptualización de la temporalidad, que se articula de manera paralela en las dos lenguas y que se formaliza en cada una en marcas específicas diferenciadoras de las formas verbales, de ahí que buscan en la versión inglesa un tiempo equivalente al imperfecto catalán (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tiempos equivalentes en catalán e inglés

28. Sara: llavors si sabem que l'imperfet en anglès 29. Eva: és el... jo crec que és el past simple, no 30. Sara: no sé si és el past continuous 31. Pau: no, perquè aquí hi han els dos: there was: ah no no	28. Sara: entonces si sabemos que el imperfecto en inglés 29. Eva: es el ... yo creo que es el past simple, no 30. Sara: no sé si es el past continuous 31. Pau: no, porque aquí están los dos: there was: ah no no

En definitiva, la similitud del valor temporal aspectual del imperfecto catalán y del "past continuous" en inglés (ambos imperfectivos) los lleva a proponer (de manera errónea) que el "past continuous" es la forma verbal prototípica del plano del marco y que el "past simple" (que se equipara al pasado perfectivo sin ninguna argumentación) lo es del plano de los acontecimientos. Es interesante observar, a partir de ese momento, cómo estos escolares gestionan las pruebas que contradicen su hipótesis inicial. Lo haremos poniendo atención a cuatro pasajes de la conversación que presentamos siguiendo la cronología de la realización de los trabajos que se proponen en esta sesión del proyecto de trabajo.

Un primer indicio de la falsedad de su hipótesis aparece en el siguiente pasaje, en el que, probablemente cotejando las versiones catalana e inglesa del texto (El rey que tenía dos sirvientes / The king who had two servants), Sara acierta a preguntarse por el valor temporal de "had" (Cuadro 2):

Cuadro 2. El valor temporal de "had"

85. Pau: no, em... hi hi havia una vegada un rei que, em...	85. Pau: no, me... había una vez un rey que, me... (intentando traducir del inglés)
86. Eva: que tenia...	86. Eva: que tenía...
87. Pau: que tenia dos servents que es cuidaven d'ell	87. Pau: que tenía dos sirvientes que se cuidaban de él
88. Sara: ja	88. Sara: ya
89. Pau: això no està explicant res	89. Pau: esto no está explicando nada
90.Sara: tenia	90. Sara: tenía
91. Pau: i què	91. Pau: y qué
92. Sara: pot ser tenia o va tenir com saps que és tenia i no és va tenir	92. Sara: puede ser tenía o tuvo como sabes que es tenía y no es tuvo
93. Eva: perquè...aquí posa tenia	93.Eva: porque... aquí pone tenía

En sesiones anteriores se ha explicado que el plano de los acontecimientos es el de las acciones y hechos que se suceden en la narración, y que el plano del marco sitúa las características de los protagonistas de las narraciones y los contextos donde se desarrollan los hechos. De ahí que Pau diga en el turno 89 "esto no está explicando nada". Con esta expresión quiere hacer notar que el pasaje de la versión inglesa, en su opinión, no corresponde al plan del marco y que, por tanto, la presencia de un "past simple" (had) es congruente con la teoría que ha construido este grupo. Sara, sin embargo, en el turno 92 se pregunta por el valor temporal de este "past simple" y su equivalencia en catalán. La pregunta se cierra sin más discusión con la respuesta de Eva en el 93, que aporta la prueba de autoridad de la versión catalana de la fábula.

En definitiva, en este pasaje mientras Pau busca salvar la congruencia de la hipótesis del grupo a partir de una afirmación no justificada en el turno 89 respecto al plano de texto en el que aparece un "past simple" (had), Sara pone en cuestión esa hipótesis. Finalmente, la contradicción no se cierra, sino que más bien se abandona. La decisión de establecer los tiempos verbales de los verbos de la narración como indicio para la delimitación de los planos de texto conduce a los escolares a preguntarse por las formas del "past continuous" y del "past simple" del verbo "to be" y otros verbos, y por sus valores temporales. En el pasaje siguiente Pau, en el turno 136, confirma que "had" es un past simple y Sara, a 138 y 140, explicita que es incongruente según la su hipótesis de que aparezca en el plano del marco un tiempo verbal propio del "plan de acción". En los turnos siguientes (141-151), vemos cómo se refieren, por un lado, el valor temporal del "past continuous" y su supuesta equivalencia con el imperfecto catalán y, por otro, las características formales propias del "past continuous", lo que permite distinguir ese tiempo del "past simple".

Cuadro 3. Sobre el "past simple"

134. Pau: no però en el past continuous va seguit del verb ing	134. Pau: no pero en el past continuous va seguido del verbo ing
135. Sara: ja i aquí on el veus?	135. Sara: ya ¿y aquí donde lo ves?
136. Pau: per això, no hi és, per això és past continuous, ai past simple	136.Pau: por eso, no está, por eso es past continuous, ay past simple
137. Eva: yo es que no... yo... no encuentro la hoja de clase	137. Eva: yo es que no...yo... no encuentro la hoja de clase
138. Sara: el past... el past simple el past simple hem dit que és el pla de l'acció	138. Sara: el past... el past simple el past simple hemos dicho que es el plan de la acción
139. Eva: no...	139. Eva: no...
140. Sara: llavors està malament	140. Sara: entonces está mal
141. Pau: no no	141. Pau: no no
142. Eva: bé bé	142. Eva: bien bien
143. Pau: aviam past simple i com... e...	143. Pau: a ver past simple y como... e...
144. Sara: past mira past simple és que...	144. Sara: past mira past simple es que...
145. Eva: és...	145. Eva: es...
146. Sara: o sigui a vere: clar segons lo que va dir la... la... professora d'anglès va dir que el past continuous tu quan deies past continuous tenies al cap	146. Sara: o sea a ver: claro según lo que dijo la... la... profesora de inglés dijo que el past continuous tu cuando decías past continuous tenías en la cabeza
147. Pau: és una acció que no ha acabat que era una acció que no ha acabat no	147. Pau: es una acción que no ha terminado que era una acción que no ha terminado no
148. Eva: ja...	148. Eva: ya...
149. Sara: o sigui que és com el imperfet	149. Sara: o sea que es como el imperfecto
150. Eva: sí	150. Eva: sí
151. Pau: i	151. Pau: y
152. Sara: és com el imperfet	152. Sara: es como el imperfecto 153.Pau: XXX
153. Pau: XXX	154. Eva: sí sí yo creo que sí
154. Eva: sí sí jo creo que sí	155. Sara: es que: claro que el imperfecto es lo estaba haciendo igual que te viene a la cabeza lo estaba haciendo y este es el past simple pero aquí no hay el ing
155. Sara: és que... clar perquè el imperfet és ho estava fent igual que et ve al cap ho estava fent i aquest és el past simple però aquí no hi ha l'ing	

Se hace patente en este pasaje, pues, que un efecto de la contradicción no resuelta es la atención especial de los escolares a las características formales de los verbos y sus valores temporales, que se comparan con los de las formas verbales catalanas. Si es verdad, por un lado, que no pueden solucionar la contradicción, y esto se podría valorar negativamente, también es verdad, que el esfuerzo para reducirla les lleva a una actividad analítica de las formas verbales y sus valores temporales que podemos considerar como muy valiosa y de gran potencial para el aprendizaje.

4. Conclusiones

Los análisis que hemos hecho de las interacciones que han sido objeto de la nuestra atención nos han conducido a la del establecimiento de tres conclusiones. La primera cuestión que nos parece interesante resaltar es la potencialidad de los proyectos de trabajo como a constructos en los que el profesorado invita a los escolares a recorrer un itinerario con un doble objetivo: el aprendizaje de unos contenidos curriculares y la resolución de problemas determinados. En nuestro caso nos parece importante destacar la manera como en el seno de este itinerario se constituyen espacios en los que se promueve la interacción entre los escolares y los escolares con el profesorado para la consecución de los objetivos del proyecto; de esta interacción emerge una actividad reflexiva, en nuestro caso una reflexión sobre las lenguas, que constituye un factor decisivo en la construcción de las nociones gramaticales.

Una segunda cuestión que consideramos importante es el hecho, comprobado una vez más, de la tendencia que tienen los aprendices de diversas lenguas de manera simultánea a aplicar a una lengua que se domina menos que otra (o que se aprende con posterioridad a otra) los conocimientos de los usos (el conocimiento lingüístico) y los conocimientos sobre el sistema (el conocimiento metalingüístico, en un sentido muy general) desarrollados con la lengua que se domina más o aprendido con anterioridad. Pero lo que nos parece más relevante de lo que acabamos de ver es la naturalidad con la que los escolares de nuestro proyecto recurren a la comparación de las lenguas y hacen hipótesis sobre sus posibles paralelismos para explicar y explicarse fenómenos lingüísticos y metalingüísticos determinados.

Consideramos relevante, también, una tercera cuestión que se nos presenta de una manera aparentemente contradictoria: por un lado, la capacidad de los escolares para producir un discurso sobre los problemas lingüísticos y metalingüísticos a los que los enfrentamos si les proporcionamos algunas nociones básicas y una terminología para referirse a ellos; y, por otro, la gran dificultad que les plantea la reflexión sobre los usos lingüísticos a la hora de explicar determinados fenómenos. Esta dificultad se deriva: a) de la complejidad intrínseca de los fenómenos lingüísticos, b) de la dificultad intrínseca de los procesos heurísticos, y c) las limitaciones cognitivas propias de los escolares en proceso de formación. Esto quiere decir que el valor de sus procesos reflexivos constituye más, en nuestro caso, una preparación para la comprensión real de las nociones y las categorías gramaticales establecidas en función de criterios didácticos que no un procedimiento para llegar a su descubrimiento automático.

Actividad metalingüística
durante el proceso de producción de un texto argumentativo

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 11, 13-28.

Anna Camps | Oriol Guasch | Marta Milian | Teresa Ribas

1. Introducción

Es un hecho generalmente ya admitido que las secuencias de enseñanza y aprendizaje complejas y centradas en la producción textual favorecen las situaciones interactivas entre alumnos y con el profesor. La escritura grupal ha sido considerada una estrategia eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita porque genera reflexión sobre la lengua y las operaciones necesarias para su uso. En estas situaciones la lengua oral para hablar de la lengua escrita que se está produciendo deviene instrumento de aprendizaje de los mecanismos lingüístico-discursivos de los géneros escritos objeto de aprendizaje. El análisis de las interacciones durante el proceso de composición y de revisión de los textos ha mostrado la complejidad y la diversidad de las manifestaciones de la actividad metalingüística y nos da pistas para acercarnos a las actividades metalingüísticas que acompañan los procesos de escritura y que están en la base del proceso generador de pensamiento.

En este capítulo se analizan las actividades explícitas e implícitas de reflexión sobre la lengua que se manifiestan en el diálogo entre los alumnos, se observa su relación con las propuestas de enseñanza y se presentan algunos interrogantes sobre su conexión con el aprendizaje de la escritura. La intención es poner de manifiesto la complejidad de esta actividad metalingüística y, sobre todo, el sentido que tiene en relación con la actividad global de producción textual y con los objetivos de aprendizaje propuestos en la secuencia didáctica.

Uno de los temas centrales en la reflexión sobre la lengua escrita es la relación que existe entre su uso y el desarrollo intelectual, por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión, por otro. Desde los enfoques cognitivos en el estudio de la composición escrita, la elaboración conceptual que la escritura permite se tomó como inherente a su uso. Sin embargo, la afirmación de la función epistémica de la lengua escrita era en muchas ocasiones una afirmación sin corroboración posterior; este es, por ejemplo, el caso de Hayes y Flower (1980), o

de De Beaugrande (1984), que fundamentaban su afirmación en el mismo modelo sin que ningún trabajo empírico la corroborara.

En la misma orientación cognitiva, los trabajos sobre la composición escrita de Bereiter y Scardamalia (1987) reconocen la existencia de procesos que no tendrían incidencia en el desarrollo del pensamiento y que ellos esquematizan en el llamado modelo de "decir el conocimiento", mientras que el modelo de "transformar el conocimiento", que pone en relación el espacio de los contenidos temáticos con el espacio retórico, describe un proceso que llevaría al escritor a la reconstrucción de sus conocimientos y, por tanto, a aprender.

Las aproximaciones socioculturales (a partir de las concepciones vigotskianas sobre el doble proceso de descontextualización respecto de la situación enunciativa y de la subsiguiente contextualización entre los signos lingüísticos) parten también de la idea de que el uso de la lengua escrita tiene incidencia en el desarrollo del pensamiento. Así, Schneuwly (1985, 1988) afirma que, en el aprendizaje de la composición escrita, la apropiación por parte de los aprendices de las unidades lingüísticas que actúan sobre un contexto lingüísticamente creado (p.ej., modalizadores, elementos de conexión y de cohesión, etc.) funciona como mediadora que hace posible e impone una relación más distanciada, más reflexiva en relación con el propio comportamiento lingüístico por la referencia a otras unidades como conjuntos, como partes del texto. De ello se desprende que escribir es en sí mismo una actividad mental de segundo nivel, que actúa sobre producciones lingüísticas previas.

En la discusión de este problema se mezclan, sin embargo, conceptos distintos. En primer lugar, algunos autores consideran que la incidencia cognitiva de la escritura se fundamenta en el uso mismo del código escrito frente al oral. La afirmación de que el uso de la lengua escrita aporta en sí mismo beneficios cognitivos ha sido discutida por varios autores, especialmente a partir de los trabajos de Sylvia Scribner y Michael Cole (p.ej., Scribner y Cole 1973). Estos autores constatan en sus investigaciones que la cultura escrita, en sí misma, no tiene efectos perceptibles sobre los procesos lógicos implicados en la solución de problemas que pedían sacar conclusiones. Es decir, los procesos lógicos no son diferentes entre diferentes culturas, y no dependen de tener o no escritura. El desarrollo de un determinado tipo de pensamiento lógico abstracto, que se asocia a la cultura letrada de tipo occidental vendría dado, más que por el dominio de la escritura, por unos hábitos culturales que hacen pasar su aprendizaje por la institución escolar, con sus características de descontextualización, de distanciamiento respecto de la realidad y de conceptualización. En situación escolar, pues, es cuando la alfabetización puede convertirse en un instrumento de desarrollo del pensamiento. De todas maneras, los datos crecientes de analfabetismo funcional en los países occidentales y la dificultad de los adolescentes para escribir, constatada en las escuelas, permiten suponer que no siempre la institución escolar sirve a la finalidad que parece que le está encomendada. Y no sería osado formular la hipótesis de que hay formas de enseñanza que no promueven un aprendizaje de la lengua escrita que fomente su uso como instrumento del pensamiento.

De hecho, en el conjunto de aproximaciones a este problema al que acabamos de hacer referencia se interrelacionan dos aspectos diferentes: la capacidad de la lengua para referirse al mundo, y por tanto de conceptualizar la realidad, ordenarla y categorizarla; y la capacidad de la lengua de referirse a sí misma, es decir de funcionar como metalenguaje. En estos dos aspectos la lengua escrita podría ofrecer posibilidades diferenciadas de las que ofrece la lengua oral. Parece claro que la materialización gráfica de la lengua que representa la escritura la hace, en cierta medida, opaca, llevándonos a tomar conciencia de ella. Uno de los retos que tiene planteada la investigación gira en torno a este tomar conciencia, que se concreta en dos preguntas: "¿Qué se entiende por conciencia lingüística?" y "¿Cuáles son los conceptos sobre la lengua que se hacen conscientes simplemente por el uso?".

Entre los intentos de modelizar el desarrollo de la capacidad metalingüística, el modelo de Karmiloff-Smith (1986, 1992) reconoce diferentes niveles de representación metalingüística: desde un primer nivel de conocimientos implícitos se pasa a un segundo nivel de conocimientos explícitos no accesibles al análisis consciente, y a un ter-

cer nivel en el que estos conocimientos explícitos son accesibles a la conciencia pero que se presentan en el mismo código que los conocimientos primarios del nivel anterior, hasta llegar a los conocimientos explícitos terciarios ya disponibles para una codificación lingüística y, por lo tanto, verbalizables. En el campo de la enseñanza y el aprendizaje, el lenguaje escrito tiene planteados, pues, dos amplios campos investigación:

- ¿Qué condiciones pueden hacer que el uso de la lengua escrita se convierta para los aprendices en un instrumento de desarrollo personal y por lo tanto también de desarrollo de los conocimientos y del pensamiento?
- ¿Qué actividades sobre la lengua deberían ser instrumento de aprendizaje para alcanzar de manera eficaz el objetivo anterior? Es decir, ¿qué actividades metalingüísticas ligadas al uso de la lengua escrita pueden ser útiles y necesarias para aprender a escribir y para saber escribir?

Estos dos campos no pueden ir separados porque, en el fondo, lo que nos interesa saber es qué enseñar de la lengua y sobre la lengua escrita para conseguir que potencie la capacidad de los aprendices de pensar y de actuar en el mundo, y no solo de cara a su futuro como ciudadanos adultos, sino de cara a su presente como miembros activos que aprenden y que inciden en los entornos en los que viven.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita que hemos desarrollado parte de unos presupuestos básicos que a su vez son también objeto de investigación. La investigación se basa en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la redacción en el aula en situaciones naturales. Las situaciones de enseñanza de la composición escrita parten siempre de situaciones reales o simuladas que implican escribir uno o varios textos. Cada situación de enseñanza-aprendizaje establece unos objetivos específicos y delimitados relacionados con el género discursivo que se trabaja. Entorno a la actividad de escritura y a los objetivos de aprendizaje se articula y se diseña una secuencia de actividades estrechamente interrelacionadas tendentes, por una parte, a escribir el texto y, por otra, a conocer los aspectos que se han programado como objetivos y a ejercitarse en ellos.

2. Análisis de la actividad metalingüística

El trabajo que presentamos se basa en el análisis de la actividad metalingüística a partir de los protocolos que recogen las interacciones verbales de seis grupos de alumnos de Secundaria en el proceso de producción textual en colaboración en la clase de Lengua catalana. Los protocolos se refieren a las conversaciones de los alumnos en la tarea conjunta de redacción de lo que hemos dado en llamar "borrador" o "texto inicial". Algunos alumnos tienen el catalán como primera lengua y otros son de habla familiar castellana. La redacción es la actividad central de secuencias didácticas (SD) complejas sobre la argumentación escrita. Las características de los grupos y del trabajo de redacción que hicieron los alumnos de cada centro figuran en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Centros, niveles, grupos analizados y características de los textos

Centro	Nivel	Grupos	Constitución de los grupos	Género textual	Objetivo del texto	Destinatario	Contenidos temáticos
BIX	2º ESO	2	G1: 3 chicas G2: 3 chicas	Carta al director	Publicación	Lectores de un diario - poco definido	El trabajo de la mujer
SFB	2º BUP	2	G1: 2 chicas y 1 chico G2: 3 chicos	Artículo de opinión	Publicación	Lectores de una revista dirigida a gente joven	El trabajo de la mujer
EPB	7º EGB	2	G1: 2 chicas G2: 3 chicas	Informe de agencia	Simulación	Fabricantes del tabaco Camel	Pacto entre la agencia publicitaria y los fabricantes

Con la intención de acercarse a la actividad metalingüística y a sus características, planteamos el análisis desde dos puntos de vista: a) enunciados metalingüísticos (EM) que aparecen en estas conversaciones y b) análisis de las reformulaciones en el proceso de textualización.

3. Enunciados con función metalingüística (EM)

En esta parte del análisis consideraremos los enunciados metalingüísticos explícitos, tanto si están formulados en términos específicos como si se formulan sin el recurso a términos lingüísticos, y tanto si la formulación es adecuada como si no lo es. El interés que nos mueve al analizar este tipo de enunciados no es únicamente constatar la cantidad o el nivel de la actividad metalingüística, sino que, desde el punto de vista didáctico, nos interesa conocer cuáles son los contenidos de esta actividad. Hemos tomado como punto de partida la categorización que propone Defrance (1994) y la hemos adaptado a las necesidades de nuestra investigación, dejando de lado, por el momento, los enunciados sobre los contenidos temáticos. Es la siguiente:

- Enunciados sobre los elementos discursivos: enunciador, destinatarios, función del texto e intención (D)
- Enunciados sobre la estructura del texto (ET)
- Enunciados sobre aspectos lingüísticos: cohesión textual, léxico, sintaxis de la frase, etc. (L)
- Enunciados sobre ortografía y puntuación (O/P) y enunciados valorativos (V)

En el cuadro 2 hay un resumen de los resultados referidos a los diferentes tipos de enunciados metalingüísticos (EM) de los seis grupos analizados según las categorías descritas. Se recoge, también, el porcentaje de EM en relación con el total de intervenciones.

4. Comentario de los resultados

Todos los grupos formulan enunciados metalingüísticos explícitos, pero no todos lo hacen en la misma proporción, aunque hay que destacar que los resultados son altos, teniendo en cuenta que únicamente se consideran los EM explícitos. De los resultados del análisis del contenido de los EM llama la atención que en casi todos los grupos el número más alto de enunciados y de secuencias de enunciados metalingüísticos explícitos se refiere a la estructura del texto. Una interpretación parece plausible: en todos los casos este aspecto fue central en la SD y además era el que ofrecía unos términos específicos nuevos para todos los alumnos. Para hacerlos operativos debían ser conscientes de ellos y discutirlos. La media de intervenciones en las secuencias sobre la estructura es, en general, de las más altas, lo que demuestra que los problemas a la hora de ajustar el texto a la estructura propuesta son fuente de discusión o deliberación entre los miembros del grupo. La conversación constituía la herramienta para elaborar estos conceptos y para interiorizarlos.

Cuadro 2. Intervenciones con enunciados metalingüísticos (EM)

		EM						Total EM	Total interv.	% EM
		D	ET	L	O	P	V			
BIX-1	Intervenciones	29	49	37	15	9	2	141	471	29,9%
	Sec. de intervenciones	7	16	6	10	7	2	49		
	Media de intervención/secuencia	4,1	3	6,1	1,5	1,2	1	2,9		
BIX-2	Intervenciones	10	8	6	0	0	1	25	227	11%
	Sec. de intervenciones	7	3	3	0	0	1	14		
	Media de intervención/secuencia	1,4	2,6	2	-	-	1	1,7		
SFB-1	Intervenciones	8	94	35	30	15	7	189	952	19,85%
	Sec. de intervenciones	5	24	8	8	5	7	57		
	Media de intervención/secuencia	1,6	3,9	4,3	3,7	3	1	2,8		
SFB-2	Intervenciones	1	36	0	0	2	0	39	674	5,8%
	Sec. de intervenciones	1	10	0	0	2	0	13		
	Media de intervención/secuencia	1	3,6	-	-	1	-	3		
EPB-1	Intervenciones	5	92	41	3	11	3	155	871	17,6%
	Sec. de intervenciones	4	19	12	1	10	3	49		
	Media de intervención/secuencia	1,2	4,8	3,4	3	1,1	1	3,2		
EPB-2	Intervenciones	7	85	42	3	7	1	145	923	15,7%
	Sec. de intervenciones	6	26	9	1	6	1	49		
	Media de intervención/secuencia	1,1	3,2	4,6	3	1,1	1	2,9		

Intervenciones: turnos de palabra de los alumnos (en los que hay enunciados metalingüísticos); Sec. de intervenciones: secuencias de intervenciones, es decir, grupos de intervenciones en las que se habla de la misma cuestión; Media de intervención/secuencia: media de intervenciones por secuencia.

Es interesante observar el escaso número de enunciados sobre problemas ortográficos o de puntuación. Se hace evidente que en el momento de la primera redacción del texto estos problemas quedan en un segundo plano. Los contenidos de los enunciados categorizados como lingüísticos son de tipo muy diverso. Muchos hacen referencia al léxico, sea para precisar algún término, para encontrar la palabra en catalán (tanto por parte de los catalanohablantes como de los castellanohablantes) o para buscar la palabra adecuada en el registro que consideran adecuado; algunos hacen referencia a cuestiones de tipo morfosintáctico, aunque raramente utilicen términos gramaticales. En un análisis posterior sería interesante estudiar más de cerca estos enunciados.

En una primera lectura parece extraño que el número de enunciados sobre contenidos de tipo discursivo (también nuevos para estos alumnos y que podrían verse favorecidos por la situación real o de simulación en que se encuentran bien inmersos) sea relativamente bajo en todos los grupos. De todas formas, los datos que nos ofrece el análisis de lo que denominamos reformulaciones mostrará la estrecha relación entre los contenidos lingüísticos y los discursivos de la actividad metalingüística, aunque no constituyan EM explícitos.

5. Las reformulaciones en el proceso de producción de los borradores o textos iniciales

El proceso de textualización, es decir, aquel que consiste en dar forma lingüístico-textual a los contenidos que se deciden incorporar al texto, merece un análisis especial. Está claro que un elemento fundamental para conocer el proceso de aprendizaje de la lengua escrita son los textos que han producido los alumnos. Pero este análisis solo no permite descubrir la complejidad de los procesos de producción subyacentes. Por otra parte, los estudios sobre los procesos redaccionales han puesto en general énfasis en las operaciones de niveles más altos de la organización jerárquica de las operaciones: planificación de los contenidos, discurso, anclaje del texto, revisión, etc. Hay pocos estudios sobre la operación específica de dar forma lingüística al texto, es decir, de encontrar las palabras que expresarán los contenidos que se ha decidido escribir poniéndolas una tras otra en un proceso de linealización que a la vez vaya trabando el texto como un todo.

No parece aventurado decir que el acceso a este nivel es uno de los más difíciles por las características de las operaciones, que en los sujetos expertos están en gran parte automatizadas y, por lo tanto, no se hacen conscientes al escritor. En las situaciones en grupo, muchas de las operaciones que constituyen la textualización aparecen en la superficie por varios motivos: la necesidad de llegar a un acuerdo o bien el reparto de roles entre los miembros del grupo, que lleva a unos a escribir mientras los otros controlan la producción en aspectos muy diversos (p.ej., adecuación léxica, ortografía, precisión, relación con el contenido y con el resto del texto, etc.).

En una investigación anterior (Camps 1994), se identificaron dos tipos de enunciados en el proceso de textualización: texto intentado (ti, enunciados orales formulados para ser escritos) y texto escrito (te, enunciados orales que acompañan la acción de escribir). Esta primera categorización se puede ampliar distinguiendo funciones diferentes en los enunciados:

- Texto intentado: propuesta por parte de alguno de los miembros del grupo o repetición de la propuesta, con funciones diversas (p.ej., expresar aceptación, volver a valorar la propuesta, pensar posibles alternativas, etc.).
- Texto escrito: texto dictado por algún miembro del grupo a la persona que está escribiendo;

vocalizaciones o subvocalizaciones de lo que se está escribiendo, con funciones diversas difíciles de precisar (p.ej., acompañar simplemente el acto de escribir, indicar a los compañeros que está escribiendo, etc.).

- Texto leído: consistente en la lectura en general por parte de uno de los que no escribe y que lee las palabras que van apareciendo en el papel.

Todos estos tipos de enunciados están estrechamente interrelacionados y son difícilmente separables. En el proceso de formulación y de reformulación de propuestas, la cooperación entre los miembros del grupo suele ser estrecha y el escrito final es resultado de la aportación de todos o de más de uno de ellos. Veamos en el Cuadro 3 el episodio en el que escriben la frase: "Principalmente estos últimos, ya que el precio es bastante elevado y esto provoca que sean menos los jóvenes que lo compran", que figura en el texto final.

Cuadro 3. Episodio de textualización en colaboración (grupo EPB-1)*

370 Oriol: ... *principalment aquests últims perquè el preu* no sé què no sé quantos...	370 Oriol: ... *principalmente estos últimos para que el precio* no sé qué no sé cuántos...
371 Xènia: Sí.	371 Xènia: Sí.
372 Oriol: (proposa)... *tot i que no cal descartar els joves, perquè... l'esperit d'aventura de Camel... doncs... inspira... així... joventut, per exemple.*	372 Oriol: (propone) ... *aunque no hay que descartar a los jóvenes, porque... el espíritu de aventura de Camel... pues... inspira... así... juventud, por ejemplo.*
373 Xènia: Sí, sí, ja, *principalment aquest últim...*	373 Xènia: Sí, sí, ya (propone) *principalmente este último...*
374 Oriol: XXX	374 Oriol: XXX
375 Xènia: (escriu) aquests o aquest? No, ja, ja, però aquests o aquest? [...] aquest o aquests?	375 Xènia: (escribe) ¿Estos o este? No, ya, ya, pero ¿estos o este? [...] ¿Este o estos?
376 Oriol .: *Aquests.*	376 Oriol: *Estos.*
377 Xènia: Aquest o aquests...?	377 Xènia: ¿Este o estos...?
378 Oriol: *Aquests*, no: *aquest.* Bueno és igual.	378 Oriol: *Estos*, no: *este*. Bueno es igual.
379 Xènia: És igual (repeteix en veu alta per sentir com sona.) *Aquest últim, no: aquests últims, coma.*	379 Xènia: Es igual (repite en voz alta para oír cómo suena.) *Este último, no: estos últimos, coma.*
380 Oriol: *Aquests...*	380: Oriol: *Estos...*
381 Xènia: (escriu)... últims sobre... ah, no, *principalment aquests últims, coma.*	381 Xènia: (escribe)... últimos sobre...ah, no, *principalmente estos últimos, coma.*
382 Oriol : (proposa)... *ja que...*	382 Oriol: (propone)... *ya que...*
383 Xènia: (reprèn la proposta i segueix) *ja que el preu és bastant alt...*	383 Xènia: (retoma la propuesta y continúa) *ya que el precio es bastante alto...*
384 Oriol: Posem-ho amb paraules científiques, o... *elevat*, o...	384 Oriol: Ponemos con palabras científicas, o... *elevado*, o...
385 Xènia (accepta la proposta) ... *és bastant elevat.*	385 Xènia: (acepta la propuesta) ... *es bastante elevado.*
386 Oriol: ...*bastant elevat...* i *els joves d'avui en dia no* (riuen).	386 Oriol: ... *bastante elevado... y los jóvenes de hoy en día no* [se ríen].
387 Xènia: Has semblat la meva àvia, *tia... és bastant elevat i... i...*	387 Xènia: Has parecido mi abuela, tía... *es bastante elevado y... y...*
388 Oriol: ...*i...*	388 Oriol: ... y ...
389 Xènia: *i bastant* (en castellà) "inalcanzable", com es diu?	389 Xènia: *y bastante* (en castellana) "inalcanzable", ¿cómo se dice?
390 Oriol: (pronunciant amb fonètica catalana) "inalcansable" (riuen).	390 Oriol: (pronunciado con fonética catalana) "inalcansable" (se ríen).
391 Xènia: "inalcanzable" no. A veure.	391 Xènia: "inalcanzable" no. A ver.
392 Oriol: *bastant elevat i i això.*	392 Oriol: *bastante elevado ... y así.*
393 Xènia: *(proposa)... i això provoca i això provoca...*	393 Xènia: (propone)... *y esto provoca... y eso provoca...*
394 Oriol: ... *que disminueixi...* bueno... *que...*	394 Oriol: ... *que disminuya...* bueno... *que...*
395 Xènia: *que els joves...*	395 Xènia: ... *que los jóvenes ....*
369 Oriol: *que siguin menys els joves que el compren.*	396 Oriol: *que sean menos los jóvenes que lo compran.*
397 Xènia: (escrivint) *menys els joves que el compren.*	397 Xènia: (escribiendo) *menos los jóvenes que lo compran.*
398 Oriol: Punt	398 Oriol: Punto.

**En cursiva el texto discutido*

Para avanzar en el conocimiento de la actividad metalingüística en este proceso de textualización hemos establecido una categorización que permita describir las manifestaciones según vayan acompañadas o no de enunciados con función metalingüística explícita y según las características de estos enunciados (véase el Cuadro 4). Del conjunto de reformulaciones destaca que los alumnos raramente justifican con términos de metalenguaje las opciones que toman. Hay muy pocos casos del tipo 4 en el interior de los episodios de textualización. Todo pasa como si fuera implícito o bien se justifican los cambios por motivos no estrictamente lingüísticos. Solo en un caso sale un término gramatical: "si no, no tiene sujeto...". Por contraste, está claro que todo el proceso es en sí mismo una actividad metalingüística que pone en evidencia la percepción que los alumnos tienen sobre los problemas textuales.

Cuadro 4. Tipo de reformulaciones y ejemplos (grupo EPB-1)

Tipo de reformulación	Ejemplo	
1. Reformulación simple, sin ningún tipo de paso intermedio aparente entre una formulación y la otra.	218 Xènia: Aquest anunci que presentem aa... 219 Oriol: L'anunci que presentem en...	218 Xènia: Este anuncio que presentamos en... 219 Oriol: El anuncio que presentamos en....
2. Reformulación con negación explícita previa de la forma propuesta antes, o expresión de duda y que en ocasiones deriva en una intensa actividad de comparación entre formas, pero que no va acompañada de reflexión metalingüística explícita.	457 Oriol: ... a la gent ja esmentada fumadora... No sé. Com ho veus? 458 Xènia: Fumadora, no, als fumadors. És que a la gent, no, als fumadors... 459 Oriol: ja esmentats 460 Xènia Al target! 461 Oriol: Jo! (en cast.) 462 Xènia: ... al target, al target... 463 Oriol: ... ja esmentat abans	457 Oriol: ... a la gente ya mencionada fumadora... No sé. ¿Cómo lo ves? 458 Xènia: Fumadora, no, los fumadores. Es que a la gente, no, a los fumadores... 459 Oriol: ya mencionados 460 Xènia: ¡Al target! 461 Oriol: ¡Jo! 462 Xènia: ... al target, al target... 463 Oriol: ... ya mencionado antes
3. Reformulación o comparación acompañada de reflexión metalingüística, pero sin usar términos metalingüísticos específicos.	526 Oriol: A veure... Com es veu... 527 Xènia: A veure... En l'anunci es podrà veure... 528 Oriol: Com es podrà veure en... Ai, no! 529 Xènia: No, o sigui, perquè com que encara no està...	526 Oriol: A ver... Como se ve... 527 Xènia: A ver ... En el anuncio se podrá ver... 528 Oriol: Como se podrá ver en... ¡Ay, no! 529 Xènia: No, o sea, porque como todavía no está ...
4. Reformulación o comparación con reflexión explícita acompañada del uso de términos metalingüísticos	383 Xènia: ...ja que el preu és bastant alt 384 Oriol: Posem amb paraules científiques, o...elevat o... 385 Xènia: ...és bastant elevat	383 Xènia: ya que el precio es bastante alto. 384 Oriol: Ponemos con palabras científicas, o ... elevado o ... 385 Xènia: ... es bastante elevado

Evidentemente, no es posible realizar implicaciones respecto del nivel de la actividad cognitiva subyacente, especialmente en los casos en los que no hay explicitación. Tanto podría ser que en un aspecto determinado los chicos y las chicas se encontraran en un nivel puramente epilingüístico y que no tuvieran posibilidad de verbalizar el problema que se presenta, como que el fenómeno estuviera tan automatizado y fuera tan compartido que no se vieran en la necesidad de hacerlo explícito. Por otro lado, el número de episodios de textualización con reformulaciones es muy diferente de un grupo a otro (Cuadro 5). Este resultado tiene relación con el del número de enunciados metalingüísticos de cada uno de los grupos (como se puede comprobar si recordamos los resultados del Cuadro 2). Destaca el bajísimo número tanto de episodios de textualización con reformulaciones como de EM en algunos grupos. La media de intervenciones por episodio ofrece información sobre la duración de la discusión centrada en un punto concreto.

5. Sentido de las reformulaciones

El episodio transcrito más arriba ejemplifica tanto algunos tipos diferentes de enunciados metalingüísticos como de funciones diferentes de los enunciados de textualización que hemos descrito. El interés de un microanálisis del diálogo es evidente; nos mostraría la complejidad de esta operación de textualización en colaboración y cómo esta situación es justamente la que desencadena la actividad metalingüística. Para aproximarnos al tipo de cambios que en este trabajo de cooperación se formulan y para intentar averiguar qué sentido tienen en relación con los objetivos y los contenidos de las secuencias didácticas experimentadas, hemos arbitrado una representación gráfica, adaptada de Marty (1991), que recoge solo los enunciados que expresan el texto para ser escrito (ti) o el que se está escribiendo (te) y la hemos analizado de forma que permita ir viendo la relación entre los elementos que se van modificando en cada reformulación, conservando, eso sí, la referencia del miembro del grupo que hace cada propuesta. Veamos un pequeño ejemplo en el Cuadro 6, que comentaremos brevemente.

Cuadro 5. Episodios de reformulación

	Número de episodios de textualización con reformulaciones	Número de intervenciones con reformulaciones	Media de intervenciones con reformulaciones por episodio
BIX-1	4	68	17
BIX-2	5	43	8.6
SFB-1-P (1-R)	6 (29)	157 (330)	26.16 (11.37)
SFB-2-P (2 R)	4 (11)	27 (98)	6.75 (8.9)
EPB-1	18	309	17.16
EPB-2	15	256	17.06

Grupos EPB y BIX: Reformulaciones en la redacción del primer borrador en grupo. Grupos SFB: Reformulaciones en la redacción del primer borrador y en la nueva redacción del texto definitivo.

En el Cuadro 6, podemos observar que una de las alumnas del grupo (X) inicia la frase proponiendo "Esto lo destacaremos mucho" en referencia al número que en el anuncio indica el precio del paquete de tabaco Camel. Las dos alumnas, en una situación de simulación en la que redactan una propuesta de campaña publicitaria para unos fabricantes de tabaco, tienen en mente el anuncio ya hecho; simulan, sin embargo, que aún está por hacer, que solo es una propuesta. El contexto real de producción las lleva a utilizar un deíctico ("eso") que remite directamente al dibujo del número en el anuncio. Por otro lado, utilizan una forma personal marcada: la primera persona del plural: "nosotros" (ellas, como agencia publicitaria, harán el anuncio). Las dos reformulaciones que esta frase experimenta, la primera por parte de la misma que ha hecho la primera propuesta y la segunda por parte de la compañera, Ona, van orientadas a descontextualizar el texto respecto de la situación material de producción para adaptarlo al contexto en el que se inserta el texto que escriben, es decir a recontextualizarlo: los lectores no tendrán el anuncio delante, por lo tanto no se puede usar el deíctico; el contexto tiene un alto grado de formalidad, lo que las lleva a evitar la primera persona y adoptar una frase de tipo impersonal, más distanciada. Finalmente, en la misma dirección de hacer desaparecer al enunciador, se suprime el valor de pasiva de la frase, con lo cual la idea de agente personal desaparece del todo de la superficie textual. El resto de la frase no presenta problemas y la propuesta que una de las alumnas formula es repetida por la otra como expresión de la aceptación en un caso (570) y acompañando el acto de escribir en el otro (573).

Cuadro 6. Ejemplo de reformulación

566 X	Això	ho destacarem	molt			
	Això	es destacarà				
568 O	El preu					
569 X	El preu	destacarà				
570 O		destacarà	molt			
572 X				ja que	és el benefici	diferencial
573 O				ja que		diferencial
566 X	Esto	lo destacaremos	mucho			
	Esto	se destacará				
568 O	El precio					
569 X	El precio	destacará				
570 O		destacará	mucho			
572 X				ya que	es el beneficio	diferencial
573 O				ya que		diferencial

En el nivel en el que nos situamos ahora (el de las reformulaciones de cada una de las frases que van produciendo, sin tener en cuenta las decisiones previas que podríamos considerar de planificación), parece claro que la mayor parte de los cambios o de las reformulaciones que se van proponiendo tendrán que ver o con la estructura gramatical o con la selección léxica. Un intento de clasificarlas, pues, de acuerdo con este criterio, nos lleva a hacer dos grandes grupos: cambios léxicos y cambios morfosintácticos. Pronto se hace evidente, sin embargo, que este criterio no tiene relevancia en sí mismo porque muchos cambios léxicos en el fondo están motivados por las mismas causas que algunos de los cambios gramaticales. Comentaremos algunos ejemplos en los Cuadros 7 y 8.

Cuadro 7. Clasificación de reformulaciones

(1) alt elevat	alto elevado
(2) surten apareixen	salen aparecen
(3) intentem fer intentem produir	intentamos hacer intentamos producir
(4) diferents tipus de coses diferents tipus d'elements	diferentes tipos de cosas diferentes tipos de elementos
(5) perquè ja que	porque ya que
(6) per informar-te per poder-te informar per poder-se informar	para informarte para poderte informar para poderse informar
(7) ho trobem es troba	lo encontramos se encuentra
(8) on expliquen on s'explica	donde explican donde se explica
(9) us volem mostrar els mostrem	os queremos mostrar les mostramos
(10) només ocuparà una pàgina ocuparà tan sols una pàgina	solo ocupará una página ocupará tan solo una página
(11) ens gastem menys diners en la campanya la campanya surt econòmicament millor	nos gastamos menos dinero en la campaña la campaña sale económicamente mejor

Los ejemplos (1-4) corresponden a cambios de tipo léxico. Los alumnos substituyen una palabra por un sinónimo, siempre de registro más formal. En el ejemplo (5), aunque es un conector, la substitución responde al mismo mecanismo que en los anteriores: encontrar una palabra de tono más formal, que corresponda mejor a la situación de comunicación que ellos se representan. El conocimiento que ellos tienen del tipo de lenguaje que hay que emplear en estos casos los lleva a buscar, podríamos decir que casi sistemáticamente, este tipo de cambios.

Los casos (5-11) afectan a aspectos gramaticales de la frase: impersonales en segunda persona (propio del lenguaje coloquial) que substituyen por la tercera persona (6 y 7), o substitución de la forma personal por la impersonal (8). En (9) hay substitución del tratamiento familiar (hablar de tú, tutear) por un trato más respetuoso (de usted). Los ejemplos (10-11) muestran que el cambio de registro lleva a sustituciones que afectan tanto el léxico como a la estructura sintáctica de la frase, aunque el significado básico se mantenga. Vemos, pues, que en estos casos el motivo de las reformulaciones es el mismo: conseguir un lenguaje de tono formal requerido por la situación discursiva en la que el texto se inserta. Este objetivo se pone de manifiesto claramente en los pocos casos en los que formulan enunciados metalingüísticos para justificar los cambios que defienden. Tenemos el ejemplo (1) del Cuadro 7 del cambio del adjetivo "alto" por "elevado", que les parece más "científico":

Cuadro 8. Formas independientes del contexto

(12)	Això ho destacarem molt El preu destacarà molt	Esto lo destacaremos mucho El precio destacará mucho
(13)	aquest producte el seu producte el producte	este producto su producto el producto
(14)	que sota està el seu número de telèfon que a sota hi ha el número de telèfon de l'empresa	que debajo está su número de teléfono. que debajo está el número de teléfono de la empresa
(15)	per la selva tropical per la selva per una selva pel llac d'una selva tropical	por la selva tropical por la selva por una selva por el lago de una selva tropical
(16)	L'eslògan que farem servir L'eslògan	El eslogan que usaremos El eslogan

Otro tipo de cambio muy frecuente es el de substituir formas que hacen referencia a la situación de producción por formas que hagan el texto más independiente de este contexto y, por lo tanto, lo adecuen al nuevo contexto de la comunicación escrita. Veamos algunos ejemplos en el Cuadro 8. Las diferencias entre los grupos en el estilo de cooperación que se manifiesta en las reformulaciones y en los problemas que se plantean o en las operaciones que parecen emerger de ello son evidentes. Son variados los factores que pueden influir en ello: el nivel de dominio de la lengua que escriben, el género textual y el tipo de discurso, la aceptación de la tarea por parte de los diferentes componentes del grupo, el nivel de cooperación, el dominio del tema, etc. Apuntamos el interés del análisis de estas diferencias en relación con el diferente desarrollo de las secuencias didácticas.

6. Conclusiones

El análisis realizado ha permitido constatar la importancia de la actividad metalingüística en el proceso de redacción en grupo. Ahora bien, se ha visto que esta actividad no se manifiesta solo en los enunciados metalingüísticos explícitos, sean formulados en términos de metalenguaje, sean formulados en el lenguaje de los alumnos. En el proceso de textualización las reformulaciones ponen en evidencia que, a pesar de no tener una expresión verbal explícita, hay en estos procesos una intensa actividad metalingüística. De todos modos, no es posible saber si esta actividad corresponde al nivel denominado epilingüístico, y por lo tanto sin posibilidad de hacerse consciente, o si por el contrario corresponde ya a un nivel de automatización que hace innecesaria la verbalización. Este es uno de los aspectos pendientes de la investigación que exigirá nuevos instrumentos de análisis. Sin embargo, el proceso de reformulación es potencialmente un factor de cambio del nivel epilingüístico al metalingüístico, como explicamos más abajo.

De los contenidos de los enunciados metalingüísticos y del análisis de las reformulaciones se desprende una de las conclusiones más interesantes para la didáctica de la lengua: la actividad metalingüística está estrechamente relacionada con los componentes de la SD. El diseño de las secuencias tiene dos ejes que se interrelacionan: a) una actividad de redacción inserta en un contexto discursivo explícito y b) una actividad de enseñanza y aprendizaje arraigada en el proceso de composición del texto, en la que se destacan unos contenidos específicos referidos al tipo de discurso y al género textual que se trabaja. Un aspecto y otro se reflejan en los contenidos de la actividad metalingüística. Por un lado, se ha visto que en casi todos los grupos el número más alto de EM se refería a la estructura del texto argumentativo, aspecto básico de los objetivos y los contenidos de enseñanza de las secuencias didácticas analizadas en este trabajo. Por otro lado, se ha constatado que una gran parte de las reformulaciones, a pesar de actuar sobre elementos lingüísticamente muy diversos, tenían un sentido convergente: tendían a adecuar el texto a la situación discursiva. Ambas constataciones nos llevan a formular la hipótesis de que son justamente las características del diseño de las SD y de su desarrollo las que permiten la aparición y condicionan el contenido de la mayor parte de la actividad metalingüística que tiene lugar.

El análisis de los episodios de textualización con reformulaciones permite hacer la hipótesis de que el trabajo de redacción en grupo es uno de los instrumentos de aparición de una gran parte de la actividad metalingüística, y es, al mismo tiempo, un importante instrumento de aprendizaje. Podríamos explicar el proceso como sigue: a) uno de los miembros del grupo hace una propuesta; b) cuando, después, otro miembro hace otra o la reformula, desencadena una situación de comparación (aunque sea implícita); c) la necesidad de decidir entre dos alternativas provoca una actividad mental que llevará a los miembros del grupo a tomar en consideración el lenguaje producido y a tener que elegir la que de una manera u otra encuentran mejor; d) así, las propuestas individuales se hacen presentes en el espacio de la interacción y desencadenan en la mente de los individuos una actividad mental de tipo metalingüístico que posiblemente no se daría igual en la redacción individual de los aprendices. El proceso de composición en grupo se convierte, por tanto, en un instrumento de aprendizaje. Para profundizar en esta línea creemos que pueden tener mucho interés trabajos de microanálisis que permitan, por un lado, detectar la emergencia de la actividad metalingüística consciente y, por otro, conocer mejor el mismo proceso de textualiza-

ción y la diversidad de funciones que tienen los enunciados que se producen en la complejidad de las interacciones entre grupos de aprendices que redactan juntos.

A pesar de las coincidencias que hemos encontrado en todos los grupos en los dos aspectos analizados, también hemos detectado importantes diferencias. No las hemos presentado en toda su amplitud aquí. Los datos aportados, sin embargo, ya dibujan algunas: diferencias en el tiempo dedicado a la redacción en relación con la extensión del texto, diferencias en el número de episodios de textualización con reformulaciones, etc. Parece que las causas de estas diferencias son muy diversas y dependen de muchos factores implicados en el diseño de las SD, en relación con el contexto escolar y sociocultural. Este es también un campo de investigación abierto.

Por último queremos destacar que, a pesar de que la investigación que llevamos adelante abre más preguntas que respuestas a los problemas que se plantean en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, tiene interés en dos sentidos: primero, porque es una investigación didáctica que se centra en los procesos dinámicos de producción textual en situaciones de aprendizaje y por lo tanto interrelaciona los dos procesos; en segundo lugar, porque abre caminos metodológicos para adentrarse en la complejidad de los procesos de aprendizaje de la lengua en situación escolar, hasta ahora tan poco conocidos.

4. Los conceptos gramaticales de los alumnos

Los cuatro capítulos siguientes exploran los complejos procesos de abstracción de los alumnos a la hora de aprender gramática, y en relación respectivamente con una categoría gramatical (pronombre), una función sintáctica (sujeto) y una categoría léxica (verbo). El capítulo inicial, Aprender gramática *(Camps), sitúa la problemática en la necesidad de entender que la actividad metalingüística de los aprendices es un complejo conglomerado de saberes, como tal poco articulado, y en el que confluyen saberes procedimentales y saberes declarativos. En* Los conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el pronombre personal *(Camps, Milian, Guasch, Pérez, Ribas y Castelló), los resultados indican que, a pesar de construir un saber gramatical relativamente poco estructurado, los alumnos muestran una enorme creatividad y a menudo sus iluminadoras intuiciones nos revelan problemas de la propia transposición didáctica.* Conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el sujeto *(Notario) señala, entre otros problemas, el contenido gramatical excesivamente prototípico como obstáculo para la construcción de un saber gramatical operativo en una diversidad de contextos. Finalmente, en* Representaciones gramaticales y actividad metalingüística de los alumnos de Secundaria: la categoría verbo *(Durán), se señala la necesidad de atender a la complejidad de la noción a la hora de organizar intervenciones significativas. Los tres trabajos, que no eran intervenciones de aula, coinciden en destacar que la experiencia de diálogo con los investigadores fue en sí misma beneficiosa para los alumnos, revelando el potencial del diálogo como catalizador de aprendizaje gramatical.*

Aprender gramática

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

Anna Camps

1. Introducción

La enseñanza de la gramática es un tema que ha ocupado y preocupado a enseñantes, didactas y formadores en el área de Lengua. Preguntas sobre la necesidad o no de enseñar el sistema de la lengua, sobre la relación que debe establecerse entre contenidos textuales, sintácticos, morfológicos, etc. y el aprendizaje de los discursos orales y escritos, por ejemplo, están actualmente presentes en las reflexiones sobre el tema. Lo cierto es, sin embargo, que pocas preguntas se dirigen a cómo aprenden los alumnos la gramática que la escuela enseña, a cómo integran este conocimiento y a cómo lo hacen operativo en los usos verbales, a si se construye en la práctica de la lengua o debe contemplarse una enseñanza específica, etc. Formularse estas preguntas lleva inevitablemente a otras más básicas y fundamentales. La primera de ellas se refiere al concepto mismo de gramática; la segunda, derivada de esta, consiste en preguntarse qué es saber gramática y, por lo tanto, cuál es la naturaleza del saber gramatical. A partir de plantear estas cuestiones podremos empezar a preguntarnos qué saben las niñas y los niños sobre la lengua, cómo se construye ese saber, cómo evoluciona y cómo se utiliza en la actividad verbal. Está claro que la respuesta a estas últimas preguntas vendrá condicionada por la que se pueda dar a las primeras.

Este capítulo tendrá dos partes, una referida a la reflexión sobre los conceptos de gramática que interesan al aprendizaje y sobre las características de la actividad metalingüística como expresión del saber sobre el lenguaje. La segunda se referirá a tres tipos de estudios e investigaciones: a) los estudios sobre la evolución del lenguaje y especialmente de la capacidad metalingüística; b) los estudios que se han interesado por la incidencia que los usos de la lengua y su aprendizaje tienen en el desencadenamiento de la actividad metalingüística, y, finalmente, c) las investigaciones que se interesan por los conceptos gramaticales de los alumnos.

2. ¿Qué es saber gramática?

Para hablar del aprendizaje de la gramática debemos definir antes cuál es el objeto de ese aprendizaje, es decir qué entendemos por gramática, y, además, qué tipo de actividad implica ese saber y su adquisición.

2.1. Gramática implícita y gramática explícita

Los significados del término "gramática" son variados (Palmer 1971, Hernanz 1997), pero nos referiremos solo a los dos conceptos que de manera complementaria se han utilizado para hablar de ello en relación con el aprendizaje. Tradicionalmente se ha entendido por gramática el conjunto de conocimientos más o menos científicos que dan cuenta del funcionamiento de la lengua en sus aspectos sistemáticos. En general el término se ha referido principalmente a dos niveles, el sintáctico y el morfológico, aunque el alcance del término se ha ampliado en dos sentidos: para incluir las unidades menores (p.ej., fonología) o para referirse a cuestiones de nivel más global (el texto y el discurso). Las primeras investigaciones de Chomsky incidieron en un nuevo punto de vista sobre qué se puede entender por gramática. Los hablantes de una lengua, a partir de una disposición humana general (el LAD: *Language Acquisition Device*), construyen las reglas de la lengua hablada en su entorno, es decir construyen la gramática de esa lengua, lo cual les permite no solo producir y entender las frases, sino, además, juzgar su gramaticalidad. En este caso se habla de competencia lingüística, concepto que también se ha ampliado a aspectos más globales como la competencia textual, la pragmática, etc.

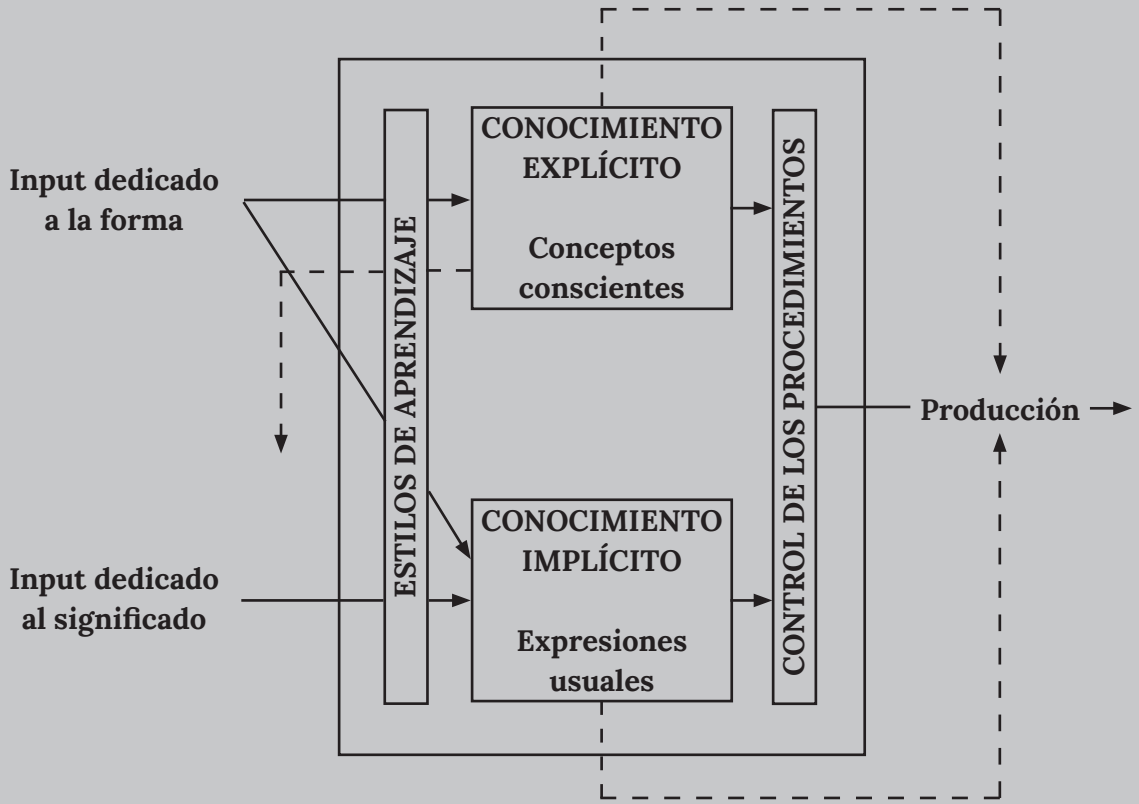
Estos dos significados de gramática han influido en la enseñanza de las lenguas de maneras complejas y diversas. Si cualquier hablante ya "sabe" la gramática de su lengua, la tarea del docente consistirá en hacer emerger a la conciencia ese saber y convertirlo en un saber consciente y sistemático. Este planteamiento ha presidido algunas propuestas de enseñanza de la gramática de la lengua primera. Podemos citar en primer lugar la que formularon Jean Peytard y Émile Genouvrier (Peytard y Genouvrier 1970). Estos autores hablan de *gramática implícita* al referirse a la competencia lingüística y de *gramática explícita* al referirse a los conocimientos explícitos y verbalizados sobre el sistema de la lengua que la enseñanza escolar propicia al hacer emerger el conocimiento implícito. Otros autores (p.ej., Hernanz 1997) han defendido este planteamiento, que tiene su principal interés en el hecho de partir de lo que los alumnos ya saben, aunque la naturaleza de este saber sea de orden distinto del que se pretende enseñar.

Con todo, la traducción a procedimientos de enseñanza ha presentado numerosos problemas por varios motivos. En primer, lugar no todo lo que un hablante "sabe" de su lengua responde a reglas que los estudios gramaticales hayan formalizado; además, algunas de las reglas que se han formalizado son demasiado complejas para que los aprendices puedan tener acceso a ellas. En segundo lugar, la lengua no es un todo monolítico, sino que su uso real responde a diversidad de subsistemas que dependen de factores contextuales también diversos. En tercer lugar, en situaciones de enseñanza y aprendizaje es difícil apelar a una competencia lingüística que se está construyendo (Caballero 1991). Finalmente, se puede objetar que los modelos científicos no son

nunca un calco de la realidad; los modelos elaborados por las teorías lingüísticas para explicar el funcionamiento de la lengua solo son hipótesis explicativas que intentan dar cuenta de ello de manera provisional y tentativa. Todo ello incide en las decisiones que se deben tomar desde la enseñanza de la gramática para delimitar los contenidos y que se formulan en el marco de lo que se denomina *transposición didáctica* (Bronckart y Plazaola 1998).

Los dos conceptos de gramática implícita y de gramática explícita han reaparecido más recientemente en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. La crisis de los modelos comunicativos ha vuelto a poner en primer plano el problema del aprendizaje explícito de la gramática de las lenguas que se aprenden, aunque se aborda y al mismo tiempo se matiza su relación con el aprendizaje implícito a través del uso. El modelo de Ellis (1990) (Figura 1), por ejemplo, reconoce una doble entrada en la construcción de conocimiento de una lengua: la primera entrada corresponde al input centrado en el significado, que lleva al uso comunicativo y que permite la inducción de regularidades gramaticales; la otra entrada se corresponde al input centrado en la forma, a través de la enseñanza directa y explícita del funcionamiento gramatical de la lengua objeto de aprendizaje. Ambas entradas confluyen en los usos orales y escritos de esa lengua, aunque su incidencia sea diversa según las características personales de los aprendices.

Figura 1. Modelo de adquisición de Ellis (1990)



En la doble definición de gramática subyace uno de los problemas cruciales: la relación entre saber no consciente y saber consciente. Este tema se ha planteado en el marco de los trabajos desarrollados en torno a lo que podemos denominar *actividad metalingüística*.

2.2. *La actividad metalingüística*

Los dos tipos de saber gramatical a los que nos hemos referido se pueden relacionar con dos tipos de actividad: la de producción y comprensión verbal, que tiene como referente cualquier aspecto de la realidad, y la específica, que toma el mismo lenguaje como referente. En este último caso se puede hablar de actividad metalingüística. La conceptualización de este tipo de actividad presenta una considerable complejidad.

El adjetivo "metalingüístico" se une actualmente a numerosos sustantivos: función metalingüística, capacidad metalingüística, actividad metalingüística, conocimiento metalingüístico, etc. y es utilizado tanto en los estudios lingüísticos como en los psicolingüísticos para referirse, en términos generales, a todos los aspectos de la lengua (p.ej., uso, función, conocimiento, etc.) que tienen por objeto la misma lengua. Aparte de esta coincidencia general, los problemas de la definición son considerables. Las divergencias principales derivan de la consideración del nivel de conciencia implicado en la actividad metalingüística y en la especificidad o no de este tipo de conocimiento que se puede considerar simplemente una manifestación de la actividad metacognitiva. No entraremos ahora en el análisis de los diferentes puntos de vista, que han sido objeto de discusión en otros trabajos (Gombert 1990, *Camps y Milian 2000). En el espacio del que disponemos presentaremos una breve descripción de algunas aportaciones interesantes para terminar formulando un planteamiento que puede ayudar a interpretar los procesos de aprendizaje y de sistematización de los contenidos sobre la lengua.

El término "metalingüístico" tiene raíces antiguas, pero en su acepción moderna viene de la lógica y de la lingüística matemática. La difusión en el campo de la lingüística se puede atribuir al trabajo de Jakobson (1960). De entre las diferentes funciones del lenguaje, este autor habla de la *función metalingüística* cuando el referente del mensaje es el mismo código. No es necesario que esta función se exprese por medio de un metalenguaje específico. Siguiendo a Jakobson, Rey-Debove (1978) distingue dos formas de expresión de la función metalingüística: a) el metalenguaje especializado; y b) las expresiones verbales del lenguaje común que tienen como referente otras expresiones verbales. En una revisión crítica del modelo de Jakobson, Kerbrat-Orecchioni (1980) amplía la función metalingüística de la lengua más allá del código y diversifica su objeto al considerar la diversidad sociocultural del uso lingüístico.

Benveniste (1974) habla de la *facultad metalingüística* como la posibilidad que tenemos los humanos de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla a la vez que la utilizamos en la comunicación. En esta línea, Culioli (1990) se centra en los aspectos mentales de la función metalingüística y de la actividad del sujeto que la realiza. Por eso habla de *actividad metalingüística*. Según este autor, la tarea del lingüista es elaborar una construcción metalingüística que considera un sistema de representación de la lengua, pero no un calco de los datos empíricos. Culioli (1990) distingue una actividad metalingüística no consciente, que denomina *epilingüística*, de la actividad consciente, propiamente metalingüística, que puede ir acompañada o no del uso de un metalenguaje.

De las propuestas de Culioli se desprende que la actividad metalingüística no tiene una única manifestación, sino que hay diferentes niveles de lo que puede considerarse actividad metalingüística: no consciente; consciente verbalizada en términos comunes; y consciente y sistematizada en modelos formales. Este enfoque se encuentra en la vía que exploran también otros autores como por ejemplo Annette Karmiloff-Smith en el ámbito de la psicología. Karmiloff-Smith (1992) distingue entre niveles diferentes de conocimiento metalingüístico según el modo de representación mental y formula un modelo hipotético del paso de uno a otro en el desarrollo del individuo.

Los tipos de conocimiento son: (1) los *conocimientos implícitos*, que sustentan las primeras producciones verbales del niño y que son el correlato cognitivo de las acciones verbales tempranas; (2) los *conocimientos explícitos primarios*, fruto de una reorganización interna de los conocimientos implícitos y que se articulan en función de sus componentes comunes; (3) los *conocimientos explícitos secundarios*, que son accesibles a la conciencia del sujeto; y (4) los *conocimientos explícitos terciarios*, que resultan de la recodificación de los conocimientos secundarios en un código más abstracto; estos últimos son suscep-

tibles de codificación lingüística y, por tanto, son verbalizables.

Otros puntos de vista de la actividad metalingüística hacen hincapié en los aspectos interactivos y sociales de este tipo de actividad y no tanto en los mentales. Gombert (1990), que reformula el modelo de Karmiloff-Smith, da un peso mayor al *input* externo en el paso de un nivel a otro de la representación verbal y recupera el concepto de actividad epilingüística para referirse a la no consciente. Otros autores sitúan la investigación sobre la actividad metalingüística en el ámbito de la interacción. Este enfoque tiene un interés especial para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje de las formas de la lengua en interrelación con los usos.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas han estudiado situaciones interactivas específicas entre hablantes competentes y aprendices de una lengua (De Pietro y otros 1989, Matthey 1996) o entre aprendices (Guasch 1999, Milian y Guasch 1999). En estas situaciones se producen interrupciones en la comunicación que hay que subsanar con secuencias comunicativas que tienen como objeto el mismo código; se las denomina "secuencias potencialmente adquisicionales" y en ellas el objeto del discurso es la lengua que se aprende. La denominación proviene del hecho de que se considera que esa focalización en el código de la lengua, que aparece en la interacción verbal, puede derivar en aprendizaje.

Otros estudios han constatado que las tareas de composición escrita en situación de aprendizaje, si escribir se plantea como una actividad comunicativa, dan lugar a abundante actividad metalingüística. Algunas investigaciones recogidas en *Camps y Milian (2000) van en este sentido. Pittards y Martlew (2000) conciben la actividad metalingüística en estrecha relación con el contexto en el que se inscribe el proceso de composición y en relación con las decisiones que el escritor debe tomar. Estas decisiones no dependen únicamente de los conocimientos del escritor, sino que, sobre todo, se desprenden de la misma actividad. Los conocimientos sobre el género y sobre la adecuación del texto se desarrollan y crecen durante el proceso de producción del discurso en relación con las condiciones de la situación comunicativa. *Camps y otros (1997) constatan que la escritura colectiva promueve las condiciones favorables para el uso de la lengua en su función metalingüística. Efectivamente, en las situaciones en las que escribir es una tarea compartida, la socialización de procedimientos y de conocimientos se hace indispensable, aunque a veces se produzca a un nivel bajo de explicitación verbal.

La actividad metalingüística puede conceptualizarse, según los autores, como la adaptación continua del discurso a las exigencias de la situación comunicativa en la que los escritores ponen en juego sus conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos y los aplican, evalúan y modifican con una conciencia "funcional" que a menudo no requiere ningún tipo de verbalización. Dolz y Erard (2000) enfocan su interés en los elementos externos que constituyen la que ellos denominan *actividad metaverbal* en el aula. Estos elementos son tres: el papel mediador del profesor, las situaciones de escritura en colaboración y los instrumentos operativos empleados. La función de estos elementos es establecer una ruptura, una distancia, con la actividad verbal de los alumnos para orientarlos y promover el aprendizaje de géneros discursivos complejos.

2.3. *Un enfoque integrador*

En *Camps y Milian (2000) se presenta un enfoque integrador, que sirva de marco para entender la actividad metaverbal de los alumnos y que permita avanzar en la comprensión de los procesos de aprendizaje, sean espontáneos o planificados en los currículos escolares. Lo resumiremos a continuación.

A través de la palabra, la especie humana ha desarrollado la capacidad de conceptualización del mundo. Los humanos no se relacionan manejando directamente los objetos, sino principalmente a través del lenguaje, que es el instrumento de mediación entre los objetos y la representación que elaboran. Cualquier realidad es susceptible de conceptualización y no únicamente la realidad física. Incluso los mismos conceptos pueden ser objeto de pensamiento. Así pues, el lenguaje humano también puede ser objeto de conocimiento. La particularidad, en este caso, es que el lenguaje

es a la vez objeto de conocimiento e instrumento para su construcción.

De acuerdo con el enfoque vigotskiano se considera que los conceptos tienen su origen en la interacción social. Desde las primeras palabras que oye, el niño recibe información sobre la lengua que está aprendiendo: juegos verbales, indicaciones sobre la adecuación de sus palabras, etc. Así, a la vez que elabora el conocimiento verbal, "aprende" mecanismos de juicio y de control de la lengua en todos sus aspectos, tanto los referidos al uso como aspectos sistemáticos relativos a la organización fónica o gramatical. El aprendizaje de otras lenguas o, por supuesto, el aprendizaje del lenguaje escrito incrementa las situaciones en las que la lengua se aborda como objeto de comentario explícito y de estudio, facilitando su objetivación, la separación del objeto, la consideración de la lengua en sí misma como tal objeto.

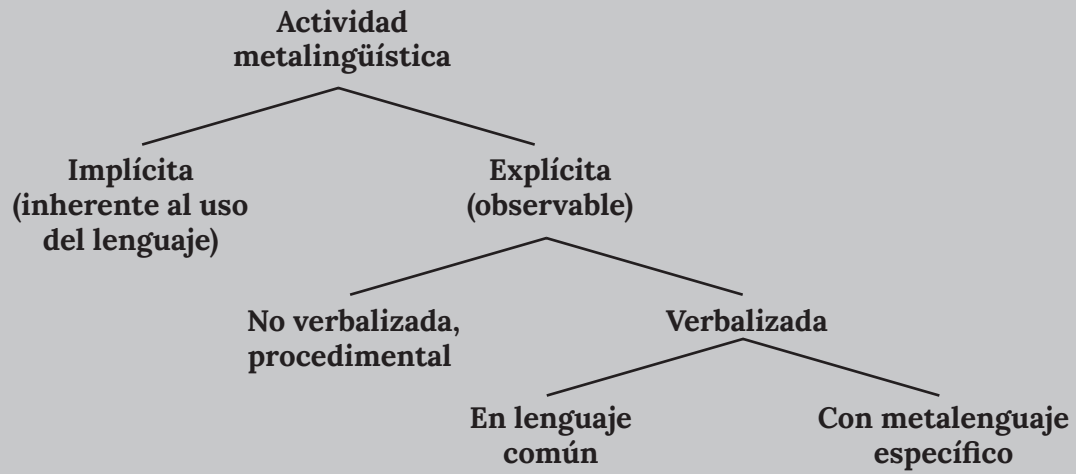
Desde este punto de vista la actividad metalingüística surge de la misma actividad verbal, cuando las necesidades de comunicación hacen necesario tomar la lengua como objeto de consideración. Podemos hablar, por lo tanto, de la existencia de conceptos espontáneos sobre la lengua, en el sentido de conceptualizaciones, en general poco sistemáticas, que se elaboran al margen de las actividades de enseñanza. Entre estos conceptos espontáneos y los modelos científicos que intentan explicaciones sistemáticas del funcionamiento de la lengua existe seguramente una gradación. Por ejemplo, el concepto de *palabra* podría considerarse un concepto integrado en el uso cotidiano de la lengua, pero ha sido también objeto de estudio en intentos de definición diversos para definir su contenido. Las conceptualizaciones sobre la lengua podrán, pues, formularse con el uso de un metalenguaje específico, perteneciente en mayor o menor grado a modelos sistematizados, aunque en muchas ocasiones los conceptos espontáneos se vehiculan por medio de palabras del lenguaje corriente,

En el planteamiento que se formula, adoptaremos el término actividad metalingüística tanto para aquellas actividades sobre la lengua que implican actividad mental consciente, como para aquellas manifestaciones que permiten inferir actividad sobre la lengua, aunque no sea consciente, o al menos, aunque no haya manifestaciones de esta conciencia.

La Figura 2 resume la gradación, que iría desde una actividad metalingüística interna que no tiene ninguna manifestación exterior, hasta la actividad metalingüística propia de la actividad científica, en la que el uso de un metalenguaje especializado se hace imprescindible. Hemos hablado de gradación, es decir de continuum entre un extremo y el otro. Hay que tener en cuenta además que los diferentes tipos de actividad metalingüística no se presentan tampoco como fases evolutivas. Como hemos afirmado en otras ocasiones (*Camps y otros 1997, Camps 2000b, Camps y otros 2000), las evidencias empíricas muestran que en edades escolares (e incluso en las adultas), se manifiestan todos los niveles de la actividad metalingüística. Además, no todos los conocimientos lingüísticos siguen un proceso que va de lo implícito a lo explícito; en edades escolares, y sobre todo en el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, algunas construcciones lingüísticas que acaban siendo automatizadas tienen su origen en una reflexión explícita.

El modelo interpretativo de la actividad metalingüística basado en el reconocimiento de diferentes niveles presenta en toda su complejidad la relación entre los saberes como saberes de uso de la lengua y los saberes sobre la lengua, que pueden ser simplemente procedimentales o bien mediatizados por las verbalizaciones relacionadas con la conceptualización explícita. El mayor interés del modelo radica en la superación de la división dicotómica entre saber lingüístico y saber metalingüístico (o gramática implícita y explícita) y pone de manifiesto que este último tiene manifestaciones diversas.

Figura 2. Manifestaciones de la actividad metalingüística



3. Los conocimientos gramaticales de los aprendices

Si tenemos en cuenta los dos conceptos de gramática que definíamos en la primera parte de este capítulo y además tenemos en cuenta los estudios sobre la actividad metalingüística y su desarrollo, podemos citar un gran número de estudios que se han ocupado de la gramática de la lengua que hablan y aprenden niños y adolescentes. Los agruparemos en cuatro apartados y daremos algunas referencias de autores que se han ocupado de ellos.

3.1. Estudios sobre el desarrollo del lenguaje

Esos estudios muestran la aparición y la evolución de determinadas construcciones gramaticales en el lenguaje infantil. En principio, desde este punto de vista se contempla el saber gramatical como un saber implícito. Se trata de estudios muy numerosos y sería imposible ni siquiera hacer una síntesis en el espacio de este capítulo. La fundamentación teórica de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje es diversa, pero es evidente que tuvieron su mayor impulso en el marco de la psicolingüística surgida de las primeras propuestas de la lingüística generativa.

Este enfoque permitió superar los estudios meramente descriptivos y longitudinales y formular propuestas explicativas de la aparición de las estructuras gramaticales (Karmiloff-Smith 1977 y 1986, Bronckart y otros 1983, Solé 1987, etc.). La psicología piagetiana dio lugar también a investigaciones empíricas sobre el uso de determinadas estructuras sintácticas en relación con el desarrollo mental (Camps 1986). En un enfoque más centrado en el discurso, el modelo de análisis de los discursos de Bronckart (1985a y 1985b) activó también numerosas investigaciones con datos referidos especialmente al lenguaje escrito (Fayol 1986, Dolz y otros 1991, Weck 1991).

Este tipo de estudios, pese a no tener por objeto las concepciones explícitas de los niños, pueden constituir una base sobre la que construir los presupuestos del análisis de los conceptos gramaticales en relación con la enseñanza de la gramática. Otra repercusión interesante para la enseñanza de la gramática en la escuela es que permiten prever la necesidad de propiciar el uso de las estructuras gramaticales previamente, o cuando se hacen explícitas, evitando que un contenido abstracto pretenda explicar un uso que no se tiene como tal o que no es necesario para la producción o la comprensión de la lengua en un nivel determinado del desarrollo verbal. Algunas estructuras son de desarrollo relativamente tar-

dío. En una breve síntesis hecha como base para hablar de la enseñanza de la gramática en los primeros niveles de la escolaridad (Camps 1986) se destacaban algunas de estas estructuras (p.ej., referencia pronominal, pasivas no reversibles, subordinadas temporales, integración de diversas modalidades, etc.).

Un estudio de Emilia Ferreiro (Ferreiro 1971) que se pregunta sobre la relación entre las estructuras lingüísticas y el desarrollo intelectual en relación con la adquisición de las nociones temporales llega a algunas conclusiones bastante interesantes. Según ese trabajo, hasta los seis años las relaciones temporales no se expresan por medio del verbo, sino de los adverbios de tiempo. En ese nivel, la flexión verbal sirve para expresar nociones aspectuales (p.ej., acción terminada o no terminada, reiteración, etc.). El desarrollo de las nociones temporales irá ligado al desarrollo de la subordinación temporal. El dominio de este tipo de frases, que implica que uno de los dos eventos o acciones descritos es tomado como punto de referencia para el otro y que en su expresión lingüística puede no respetar el orden cronológico en que tienen lugar ambas acciones, es un proceso lento que se efectúa entre los cinco y los diez años.

Quizás sería inútil enseñar la complejidad de elementos que confluyen en el verbo (p.ej., tiempo, aspecto, modo, etc.) antes de esa edad. De todos modos, como se ha comentado más arriba, haría falta más investigación para saber hasta qué punto la enseñanza explícita es necesaria o puede favorecer el aprendizaje de usos complejos de la lengua. Esta es una reflexión que retomaremos más adelante.

3.2. *El desarrollo específico de la actividad metalingüística de los niños y las niñas*

Este ha sido también un tema objeto de numerosos estudios. Hacíamos referencia al modelo de Karmiloff- Smith, que explica las reestructuraciones sucesivas de las representaciones metalingüísticas. Decíamos también que Gombert (1990) reformula este modelo; además, hace una síntesis completísima de los trabajos sobre el desarrollo metalingüístico en los aspectos fonológico, sintáctico, semántico y léxico, pragmático y textual.

Refiriéndonos, como ejemplo, al desarrollo metasintáctico son interesantes las investigaciones sobre los juicios de aceptabilidad de los enunciados y de gramaticalidad de las frases. Gombert, en la conclusión de este apartado, destaca la dificultad de separar los aspectos semánticos de los estrictamente sintácticos en los juicios de gramaticalidad. Una segunda conclusión interesante es el desfase constatado entre la comprensión y la aparición de reflexión metasintáctica (Berthoud-Papandropoulou 1978, Sinclair 1982) y también entre la utilización de una regla en la producción y el dominio metalingüístico de esta regla (de Villiers y de Villiers 1978). Parece que la capacidad de juzgar la gramaticalidad de una frase basándose en criterios sintácticos es tardía: más allá de los seis o siete años. Antes, los juicios de los niños recaen sobre el significado, haciendo prevalecer la coherencia semántica y la adecuación con la realidad por encima de la forma. Así, entre las frases "mi coche tiene dos ruedas" y "mi coche cuatro ruedas" dirá que la correcta es la segunda (Camps 1986).

Dentro de este mismo grupo podríamos considerar la actividad metalingüística en relación con el aprendizaje y el uso del lenguaje escrito. Una primera referencia obligada son los estudios sobre la actividad metalingüística en el primer aprendizaje del lenguaje escrito. El libro coordinado por Rieben y Perfetti (1989), por ejemplo, recoge, sintetiza y comenta un gran número de investigaciones sobre la actividad metafonológica y metalexical, que muchos investigadores consideran prerrequisito para abordar el aprendizaje de la escritura en un sistema alfabético. Otros autores, sin embargo, destacan que la activación de la capacidad de tomar diversos aspectos de la lengua, y no solo los fónicos, como objeto de consideración no debe ser previa al aprendizaje del lenguaje escrito, sino que es un correlato que se desarrolla paralelamente al aprendizaje de la lectura y, sobre todo, de la escritura. En este último aspecto la investigación se ha centrado más en las estrategias del profesorado (Ríos 1998) que en los aprendizajes que hacen los niños, aunque observaciones interesantes hacen entrever la riqueza de los conceptos que los niños y niñas utilizan al abordar el lenguaje escrito (Fons 2000, Ríos 1998).

La investigación sobre los procesos de composición escrita ha aportado también conocimiento sobre las diversas manifestaciones de la actividad metalingüística, especialmente los estudios sobre la revisión. Tanto la investigación de Bartlett (1982) como el modelo de revisión de Bereiter y Scardamalia (1987) distinguen operaciones diversas en este proceso. La *evaluación* implica distanciarse del texto y tomarlo como objeto de valoración; la *detección* representa darse cuenta de la adecuación o inadecuación de la unidad considerada; el *diagnóstico* lleva a definir el problema detectado y, finalmente, la *corrección*, la substitución de la forma utilizada o proyectada por la que se considera más conveniente. La investigación de Bartlett pone de manifiesto que los conocimientos sobre la lengua que se activan en cada una de estas operaciones son de naturaleza diferente. Mientras que la detección va muy ligada a la comprensión del significado, la corrección, que implica considerar soluciones diversas para expresar el significado que se pretende, exige un conocimiento explícito de formas gramaticales.

En las situaciones de producción escrita o de revisión en colaboración, la actividad metalingüística se manifiesta en el mismo proceso interactivo. Según la mayoría de los autores que han hecho investigación en este campo (ver *Camps 1991 y 1994, Schneuwly 1996, *Camps y otros 1997), la conversación constituye un instrumento de aprendizaje, en la hipótesis de raíz vigotskiana según la cual el saber es primero social, compartido, para convertirse en saber individual. La investigación de *Camps y otros (1997) permite ver la diversidad de manifestaciones de la actividad metalingüística, que en ocasiones se explicita a través de enunciados que tienen específicamente esta función pero que en otras se manifiesta solo en un nivel manipulativo en la reformulación de propuestas de texto o de fragmentos que el grupo considera y evalúa antes de escribirlas; permite ver también que el objeto de la actividad metalingüística se sitúa a diferentes niveles: discursivo, textual, léxico, etc. De todas formas, aunque las reformulaciones afectan a menudo a cuestiones gramaticales, los adolescentes casi no argumentan sobre los aspectos sintácticos y morfológicos. La investigación sobre estos niveles de conocimiento gramatical de los alumnos se hace imprescindible.

3.3. *Los conceptos gramaticales de los aprendices*

La exploración de los conceptos de los alumnos, de sus ideas sobre los elementos del lenguaje, ha sido un camino explorado también por los investigadores. El primero que ha tenido una enorme repercusión en el enfoque de la enseñanza de la lectura en las primeras edades es el de Ferreiro y Teberosky (1979). Estas autoras, situadas en el marco de la psicología piagetiana y utilizando la entrevista clínica, exploran cuáles son los conceptos sobre la escritura de niños y niñas de los primeros cursos de escuelas argentinas. La conclusión general más interesante es constatar que los niños no esperan que los adultos les "enseñen" para tener teorías sobre el sistema de escritura, sino que tienen teorías propias, que utilizan para "escribir" e interpretar el lenguaje escrito.

Esas teorías evolucionan en contacto con los datos que les llegan del entorno y siguen diferentes fases hasta la última, que las autoras denominan fase alfabética. Este trabajo desencadenó abundante investigación sobre el tema y se puede considerar el origen de investigaciones sobre otros conceptos, por ejemplo, el de palabra, explorado por varios investigadores (Papandropoulou y Sinclair 1984, Roberts 1992). Estas investigaciones han enfocado su interés en los primeros años de la escolaridad. El interés por los conceptos sobre la lengua de alumnos de edades más avanzadas ha sido más escaso y es más reciente, a diferencia de la numerosa investigación didáctica y psicológica que se ha llevado a cabo en otras áreas de conocimiento, como las ciencias y las matemáticas.

El análisis específico de los conceptos gramaticales de los alumnos tiene algunos precedentes (Ehrlich 1984, Brossard y Lambelin 1985, Mas 1985), pero poco desarrollo ulterior. En general estos análisis se han basado en actividades escritas propuestas a los alumnos al estilo de los ejercicios escolares. La investigación más completa e interesante ha sido la de Kilcher-Hagedorn y otros (1987), con tareas sobre dos categorías léxicas (nombre y adjetivo) y sobre una categoría sintáctica (el complemento directo). El desenca-

denante de la investigación es la preocupación de las autoras por el lugar que puede ocupar la gramática en una enseñanza de la lengua fundamentalmente comunicativa.

Las conclusiones de esta investigación corroboran la hipótesis inicial de las autoras según la cual las representaciones gramaticales de los alumnos no son el fiel reflejo de las informaciones teóricas, muy diferentes, que se les transmiten. Sus conclusiones, que no pretenden ser generalizables, hacen referencia a cuatro puntos.

- Los conocimientos gramaticales de los alumnos constituyen un conglomerado cambiante de elementos diversos. Las representaciones reflejan múltiples aspectos de la lengua y de su funcionamiento a veces de tipo formal, a veces de tipo lógico-semántico (p.ej., función de un elemento en una frase o un texto, observación de regularidades, relación con el referente, memorización de aspectos que la enseñanza ha querido transmitir, etc.).
- Los procedimientos elaborados son poco generalizables y tienen un campo de aplicación limitado.
- Los alumnos no aprenden los conceptos tal como se enseñan, sino que los filtran a través de procedimientos propios; los ejemplos constituyen un material privilegiado como punto de referencia para desarrollar procedimientos análogos y además los criterios utilizados en relación con una noción no se mantienen en el contexto de una tarea diferente.
- Se observa una cierta mejora en las producciones de alumnos entre 2º y 6º de Primaria (7-8 y 11-12 años).

Más recientemente Fisher (1996) ha estudiado la conceptualización de la categoría adjetivo en alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria (9-10, 10-11 y 11-12 años) a partir fundamentalmente de una prueba de reconocimiento de adjetivos en una serie de frases pensadas específicamente para la experimentación. El objetivo de la autora es múltiple: comprender cómo los alumnos aprenden ciertas nociones gramaticales, ver si el saber de los alumnos evoluciona, y explorar la relación entre reconocimiento de formas y producción escrita. Los resultados permiten a la autora llegar a la conclusión de que la noción de adjetivo que tienen los alumnos es vaga y restringida y que apenas evoluciona. La dificultad de atender a aspectos sintácticos hace que haya dificultades en distinguir entre categorías. Por otra parte, la distinción, que la autora toma como base de la interpretación de los resultados, entre adjetivos calificadores y clasificadores, permite ver que el mayor número de dificultades de reconocimiento se sitúan entre los últimos. Todo ello lleva a la autora a pedir una enseñanza de la gramática más coherente y reflexiva.

3.4. *Una investigación sobre la categoría pronombre*

La categoría pronombre personal ha sido el objeto de una investigación de tipo cualitativo que ha seguido una metodología que ha integrado las actividades de producción, definición y reconocimiento, así como la entrevista individual con alumnos de 2º de Secundaria (13-14 años). La intención ha sido profundizar en los conceptos de los alumnos más allá de lo que muestran los resultados de las actividades escritas. Resumiremos aquí algunas observaciones publicadas por *Camps y otros (2001) con la intención de mostrar numerosos caminos que este tipo de exploración puede abrir a la didáctica de la lengua. Las respuestas de los alumnos durante las entrevistas manifiestan algunas concepciones generales sobre la lengua compartidas por casi todos los entrevistados. Destacan dos:

a) La dificultad de separar texto y realidad: el nombre “chica” es la chica real, aunque sea en el mundo creado por el mismo relato; es decir, tienen dificultad para considerar los elementos lingüísticos en sí mismos;
b) La visión lineal de las relaciones entre las palabras: cada palabra del texto establece relaciones o con la que la sigue o con la que la precede.

Un segundo tipo de constataciones hacen referencia a los términos que se utilizan en las explicaciones y definiciones y, en último término, a

los conceptos que estos términos vehiculan y que deben servir de mediadores para la construcción de los conocimientos gramaticales. Palabras como "persona", "substitución", "referencia", etc. tienen un significado en el uso común de la lengua. Para los alumnos, y a veces también en algunas explicaciones del profesorado, "persona" se refiere a seres humanos reales. Por eso, tal vez, la dificultad se encuentra en la tercera persona.

La definición del pronombre como "substituto del nombre" puede esconder conceptos y conocimientos muy diversos, algunos erróneos, otros bien orientados, pero que la práctica escolar a veces desvirtúa o bien no aprovecha. Cuando un alumno subraya como pronombre un verbo en forma personal, se puede pensar que la respuesta es totalmente aleatoria. En cambio, el razonamiento del alumno tiene una fundamentación que habría que aprovechar: si podemos decir "estaba" y no necesitamos poner delante un nombre propio o bien la palabra "él", entonces el verbo "substituye al nombre" en el sentido de que no hay que ponerlo. La reflexión propia permite a otro alumno afirmar que "yo" no es pronombre, porque ningún nombre puede ocupar el mismo lugar en la frase; efectivamente, la referencia es deíctica y no es posible cambiar el pronombre por un nombre.

El concepto de "referencia" presenta dos problemas de un orden diferente: a) esa palabra tiene en el lenguaje corriente un significado general y vago para expresar la idea de "cosa de la que se habla" (p.ej., "¿A qué te refieres?"); este es el significado que le dan, en general, los alumnos; b) de todos modos, es frecuente que cuando se les pregunta por el referente de un pronombre en el texto su respuesta sea correcta. La pregunta que hay que formularse es si el concepto que hay detrás es gramatical o bien si la respuesta se basa solo en la comprensión global del texto en el que figura el pronombre.

3.5. *Algunas conclusiones generales*

Del conjunto de observaciones se pueden desprender algunas ideas, que más que conclusiones son hipótesis que hay que investigar con más profundidad:

a) El saber gramatical de los alumnos no es una cuestión de todo o nada. Saben cosas, pero en este saber se mezclan niveles de conocimiento diferentes: saberes "específicos" escolares, saberes fruto de su reflexión, saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones, más o menos intuitivas, más o menos fundamentadas. Algunos de estos saberes son adecuados, otros son erróneos. En este punto las observaciones hechas coinciden con lo que constataban Kilcher-Hagedorn y otros (1987).
b) La activación de estos saberes parece a veces aleatoria o bien está muy ligada al contexto. Se constata la dificultad para recuperarlos en situaciones diferentes en las que se han enseñado y aprendido e, incluso, de consolidarlos de un año a otro. Los conocimientos suelen estar desvinculados unos de otros en dos aspectos: i) no se integran en la caracterización / definición de una categoría, y ii) no hay relación entre los de nivel declarativo y procedimental.
c) Las estrategias que los alumnos utilizan para la identificación de la categoría gramatical de las palabras son muy diversas y en la mayoría de las ocasiones sin relación las unas con las otras. Se basan en justificaciones referidas a la forma, al significado, al lugar que ocupan en la frase, a la relación con un paradigma memorizado, a la relación con la enunciación. Se podría pensar que algunas de las reflexiones espontáneas de los alumnos podrían ser la base de la construcción de conocimientos verbalizados y sistematizados posteriormente en un nivel de abstracción superior. En cambio, las explicaciones escolares simplificadoras se manifiestan en algunos de los problemas que los alumnos tienen a la hora de hacer operativos los criterios declarativos (explícitos) que han aprendido.

En general se puede decir que los alumnos analizados en este trabajo "saben poca gramática". Quizás desde el punto de vista escolar deberíamos decir que algunos "no saben gramática". Ahora bien, detrás de este "poco saber" se descubren unas estrategias de conocimiento, un saber espontáneo o mediatizado por las prácticas escolares, poco coherente, a veces fundamentado, a veces basado en estrategias erróneas o resultado de la fosilización de las prácticas escolares; se ponen

de manifiesto también algunos problemas de las mismas definiciones escolares; aparece asimismo la diversidad del saber gramatical, bien ligado al significado del texto, puramente procedimental, o bien acompañado de términos metalingüísticos.

Los resultados no se limitan a ofrecer conocimiento sobre lo que saben o no saben los alumnos acerca del pronombre, sino que permiten formular algunas ideas más generales que afectan a los mismos conceptos tal como se enseñan y replantear cómo se aborda la relación entre los conceptos sobre las formas gramaticales en el uso (en que dichas formas no se pueden separar del significado) y el conocimiento de un modelo, aunque sea simplificado, del funcionamiento gramatical de la lengua.

Además de todo esto, las observaciones hechas hasta ahora permiten esbozar caminos diferentes para acercar a los alumnos a la observación y al análisis de la lengua, más allá de los ejercicios gramaticales tradicionales. Efectivamente, las entrevistas, además de servir de instrumento de investigación de los conceptos de los alumnos, se convierten instrumento de aprendizaje desde el momento en que los alumnos razonan sobre sus opciones, sobre sus ideas.

Quiero terminar con una última observación que no se desprende de los ejemplos analizados, pero sí del conjunto de las entrevistas que conforman nuestro corpus hasta ahora. Las entrevistas, que permiten a los alumnos hablar sobre sus conceptos, razonar sus ideas sobre la lengua, y contrastar sus respuestas con la respuesta del adulto, son un instrumento de aprendizaje. Aunque esta no era la intención que se tenía al hacerlas, muchos alumnos explicitan que, a raíz de la conversación, entienden mejor lo que es un pronombre personal. Seguro que hay que hablar de los contenidos de la enseñanza de la gramática, de los términos que se utilizan para vehicularlos, pero lo que hay que revisar sobre todo es la metodología de enseñanza.

4. Algunas reflexiones finales

En este capítulo he querido plantear la complejidad de lo que denominamos conocimiento gramatical y la naturaleza diversa de este saber. Hemos querido también referirnos a algunos trabajos que han estudiado cada uno de sus aspectos: desarrollo del lenguaje y de la actividad metalingüística, utilización de esta capacidad en la producción y conceptualización del lenguaje por parte de los niños, conceptos gramaticales de los alumnos en edad escolar. He querido también ofrecer un marco general para situar los diferentes conocimientos metalingüísticos que las investigaciones en los campos mencionados ponen de manifiesto. Estas reflexiones finales intentarán relacionar este tipo de estudios y de planteamientos teóricos con la posible fundamentación de la enseñanza gramatical en la escuela.

El punto de partida será considerar, como decíamos más arriba, que, entre las primeras capacidades de control del lenguaje, es decir, entre los primeros niveles de actividad metalingüística implícita, y los niveles más elaborados, que implican un conocimiento sistemático del funcionamiento de la lengua, no hay solución de continuidad. Podríamos decir que hay una progresión, aunque esta progresión no sea regular y uniforme para cada uno de los aspectos de la lengua y que, por tanto, no se pueda considerar que avanza por fases sucesivas. Con todo, queda abierta la reflexión sobre la naturaleza de los conceptos espontáneos y los conceptos científicos, que según Cassirer (1944) tienen en común el constituir una representación generalizada de la realidad, aunque la ciencia vaya más allá en buscar en los fenómenos, no únicamente semejanzas, sino orden y sistematización. Vigotski (1978) afirma el origen diferente de unos y otros y se plantea la distinción entre tener un concepto y ser capaz de verbalizarlo y de operar:

> The child becomes conscious of his spontaneous concepts relatively late; the ability to define them in words, to operate with them at will, appears long after he [sic] has acquired the concepts. He [sic] has the concept (i.e., knows the object to which the concept refers) but is not conscious of his [sic] own act of thought. The development of a scientific concept, on the other hand, usually begins with its verbal definition and its use in non-spontaneous operations with working on the concept itself. (p.192)

Con todo, afirma que hay relaciones entre unos y otros, que ambos procesos están íntimamente conectados, que hay una afinidad profunda entre los procesos de elaboración de los conceptos espontáneos y de los científicos debido a que representan dos aspectos de un mismo proceso de desarrollo del pensamiento verbal. La enseñanza de la gramática debe basarse en los primeros para llegar a construir los segundos en un nivel adecuado a los objetivos escolares.

En este capítulo no he hablado de enseñanza, sino de aprendizaje, de conocimientos que los alumnos tienen sobre la lengua. Ahora, sin embargo, me tendré que referir a ello. Conocer cuáles son los saberes gramaticales de los alumnos puede incidir en las maneras de plantearse la enseñanza de los usos reflexivos de la lengua y de los conceptos gramaticales que se consideren necesarios. Tres consideraciones pueden resumir el planteamiento.

En primer lugar, parece evidente que cualquier actividad de reflexión o de manipulación de los elementos verbales debe basarse en el uso mismo de estos elementos en el discurso. Esto puede tener tres tipos de repercusiones: a) hay que tener en cuenta cuáles son las estructuras que los alumnos dominan, b) hay que fomentar los usos complejos de la lengua que los alumnos no dominan y que, en general, se vehiculan a través de las estructuras sintácticas y textuales más complejas y de desarrollo más tardío; c) las actividades de reflexión pueden fomentar el aprendizaje de estos usos. Hay que establecer una interrelación

entre uso y reflexión, aunque esta relación no tiene una única dirección.

En segundo lugar, la sistematización de los conceptos sobre la lengua debe basarse en una actividad que implique manipulación (p.ej., cambios, observación de los resultados, etc.) y verbalización. La actividad metalingüística que denominábamos explícita tiene niveles de manifestación en las operaciones que se hacen sobre la lengua en uso, que se pueden verbalizar en lenguaje común, para estar disponibles para integrarse en un primer nivel de sistematización que podríamos denominar gramática pedagógica. En este punto se sitúa una idea básica para la renovación de la enseñanza gramatical: la necesidad de que los alumnos hablen de la lengua. Por un lado, que tengan la posibilidad de resolver cooperativamente problemas (morfológicos, sintácticos, textuales, discursivos) planteados en las situaciones de producción y de revisión de sus textos orales y escritos, con instrumentos que les permitan argumentar las soluciones que proponen. Y, por otra parte, que su aprendizaje de los conceptos sobre la lengua se base también en la conversación sobre cuestiones gramaticales. Como hemos visto más arriba, la conversación con el adulto hace emerger los conceptos de los alumnos que pueden estar en la base para la construcción de los conceptos más elaborados y ofrecer una visión no taxonómica de las categorías.

Todo esto implica un cambio en la metodología de la enseñanza gramatical fundamentada en la misma naturaleza del conocimiento que se ha de enseñar y aprender. No podemos considerar, pues, que las opciones metodológicas sean una cuestión cosmética, externa, que afecta solo a la manera de plantear los contenidos. La metodología de aproximación a los contenidos de la enseñanza de la lengua es también contenido de este campo del saber.

Finalmente, y en tercer lugar, habrá que reflexionar sobre la articulación entre los niveles de uso y la sistematización de los contenidos gramaticales. Posiblemente, como defendíamos en un trabajo anterior (*Camps 1998), sean necesarias dos vías de programación que confluyan en un amplio espacio en el que los usos se hacen conscientes, plantean necesidades de resolución de problemas y ofrecen materiales para las observaciones posteriores (p.ej., corpus, listas de errores, listas de problemas, etc.), y en el que los conocimientos sistematizados se hacen operativos para la comprensión y producción de los textos.

Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal

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

Anna Camps | Marta Milian | Oriol Guasch | Francisca Pérez | Teresa Ribas | Montserrat Castelló

1. Introducción

La investigación sobre el concepto de pronombre personal de los alumnos de Secundaria se plantea como un estudio preliminar. El punto de partida es doble: a) las aportaciones que consideran niveles distintos en el desarrollo y manifestación de la actividad metalingüística y b) la constatación práctica de las dificultades de los alumnos para integrar y hacer operativos los contenidos gramaticales escolares, corroborada por las pocas investigaciones que han indagado sobre el tema.

El reconocimiento de distintos niveles de representación metalingüística (Gombert 1990, Karmiloff-Smith 1992), de parámetros diferentes (análisis y control) en la definición de dicha actividad (Bialystok 1991); la distinción entre actividad epilingüística y metalingüística (Culioli 1990, Gombert 1990); la que se hace entre saber metalingüístico y trabajo metalingüístico (Tolchinsky 2000), o entre gramática implícita y explícita (Peytard y Genouvrier 1970, Ellis 1990) son exponente de la complejidad de la actividad humana cuando toma como objeto el mismo lenguaje y sus manifestaciones.

La síntesis de estos modelos teóricos y los resultados de las investigaciones sobre la actividad metalingüística en el proceso de composición escrita en colaboración, realizadas por el grupo (Camps 1994, Camps y Ribas 1996), ha permitido establecer una caracterización de las manifestaciones de la actividad metalingüística, para aproximarse al análisis de dicha actividad en el proceso de aprendizaje de la lengua (*Camps 2000).

Aunque pocas veces se haya considerado desde este punto de vista, la diversidad de la actividad metalingüística se podría relacionar con la naturaleza diversa del saber gramatical que se pide a los alumnos y a las alumnas en las prácticas esco-

lares: conocimientos declarativos (definiciones, explicaciones teóricas, más o menos adecuadas), conocimientos procedimentales explícitos (p.ej., subrayar, memorizar listas de elementos de paradigmas cerrados, etc.) y conocimientos de uso más o menos libre de los elementos de la categoría (p.ej., completar frases, usar pronombres en la producción condicionada de frases, etc.).

La dificultad del alumnado para construir un saber gramatical coherente es una constatación diaria de los docentes. De entre las todavía escasas investigaciones sobre conceptos gramaticales, podemos enumerar las siguientes. Por un lado, el conjunto de trabajos publicados en 1985 en el número 71 de la *Revue française de pédagogie*, entre los que destacan el de Brossard y Lambelin, y el de Mas, que constatan cierta evolución de las ideas del alumnado sobre la frase. Y, por otro lado, el que llevaron a cabo Kilcher-Hagedorn y otros (1987) sobre los conceptos de nombre, adjetivo y complemento directo (*objet direct*). El análisis de estas autoras pone de manifiesto que el saber gramatical del alumnado es un "conglomerado" que combina conocimientos escolares e intuiciones basadas en regularidades de la lengua de tipo diverso.

Después de unos años en que la enseñanza y el aprendizaje de la gramática apenas han merecido la atención de la investigación, el tema reaparece. Destacaremos dos trabajos algo más recientes. Por un lado, Fischer (1996) constata las diferencias en el reconocimiento de adjetivos calificativos y clasificadores y la importancia de los criterios semánticos en la conceptualización de las categorías gramaticales por parte de niños y niñas. Por otro lado, la investigación de Martin (2000) permite suponer que en muchas ocasiones los términos constituyen un obstáculo en la construcción de conceptos. Todas las investigaciones citadas estudian los conceptos del alumnado a partir de ejercicios escritos de tipo escolar. Ninguna de ellas ha indagado sobre la capacidad de razonamiento a través del diálogo.

La investigación que presentamos tomó como objeto de análisis los conceptos relacionados con la categoría de pronombre personal, que puede considerarse prototipo de la categoría pronombre y que es de una gran complejidad, por lo cual facilitaría la emergencia de saberes de tipo muy diverso. Se partió de la hipótesis de que el conocimiento gramatical es de naturaleza y origen diversos. Por una parte, los alumnos y las alumnas tienen y adquieren unos saberes prácticos: los de uso de la lengua, que se relacionarían con la actividad metalingüística implícita; los de manipulación de las producciones verbales, vinculados a la actividad metalingüística explícita, pero no verbalizada; y los de manipulación consciente, que exigirían ya un conocimiento verbalizado.

Por otra parte, los conocimientos declarativos podrían tener también diferente procedencia, y nos preguntábamos por la relación entre la capacidad de los mismos alumnos y alumnas de tomar en consideración los aspectos formales de la lengua y los conocimientos escolares sobre ellos. Las preguntas de la investigación se refieren pues a la caracterización de estos diversos tipos de conocimiento, a la exploración sobre cómo se manifiestan en las actividades de tipo escolar, y a la posible interrelación entre ellos.

Plurifuncionalidad del pronombre personal

Los pronombres personales, como muchas otras clases de palabras, son plurifuncionales. En el plano enunciativo tienen la función de aludir a las personas del diálogo. En el plano textual sirven de mecanismo de cohesión, tienen función anafórica o catafórica. En el plano sintáctico pueden cumplir en la frase funciones diferentes: sujeto, atributo, complementos de tipo diverso.

En cada una de las funciones mencionadas el pronombre entra en relación con otras categorías. En el plano enunciativo, señala también elementos del contexto, es decir tienen función deíctica los demostrativos, los denominados adverbios de lugar o de tiempo y las mismas formas verbales. La referencia anafórica se puede establecer por medio de otros tipos de pronombres y también la desempeñan los artículos, los procedimientos de substitución léxica, etc. En el plano sintáctico, los pronombres pueden ocupar el lugar de sintagmas nominales, de sintagmas preposicionales, de adverbios, de adjetivos o de oraciones enteras.

Además de lo que acabamos de decir, es necesario tener en cuenta que, situándonos en cada uno de los planos, los pronombres no presentan

un comportamiento homogéneo. Por ejemplo, los de primera y de segunda persona no pueden ser nunca substitutos de un nombre. En el plano textual, especialmente en la narración, la referencia de los pronombres de primera y de segunda persona puede ser deíctica (como en el caso de la narración de hechos vividos), pero puede ser, y a menudo lo es, interna al texto y funciona así en el marco del mundo construido en la misma narración. En el plano sintáctico la heterogeneidad viene dada por la diversidad de formas según la función sintáctica y por la asimetría entre las formas de primera y segunda personas y las de tercera (*me* y *te* vs. *le*, *la*, *lo*).

Así pues, los conceptos implicados en la categoría pronombre personal son diversos y todos ellos complejos: substitución, persona gramatical, referencia, correferencia, elisión, deixis, anáfora, enunciación, etc. A la diversidad de conceptos implicados hay que añadir que los términos usados para nombrar estos conceptos tienen en ocasiones un uso no científico que interfiere con el uso especializado en el campo de los estudios lingüísticos. Por ejemplo: "persona", "substituir", "referirse a", entre otros. El uso de estos términos es fuente de ambigüedad, y puede hallarse en el origen de construcciones inadecuadas del concepto *pronombre*.

2. La metodología de la investigación

Por tratarse de un estudio exploratorio, la metodología utilizada fue múltiple y orientada a hacer emerger la diversidad de conocimientos hipotetizados con el fin de poder establecer una primera delimitación del problema y una categorización preliminar de los datos; todo ello con el objetivo de adentrarse en profundidad en la problemática del conocimiento gramatical de los escolares. Por otra parte, por la finalidad misma de la exploración se hacía necesario probar y analizar diversos instrumentos de cara a posteriores investigaciones.

El estudio de los conceptos sobre el pronombre personal se desarrolló en un centro de educación secundaria, con dos grupos de alumnos y alumnas de 2º curso (13-14 años). En este capítulo daremos cuenta únicamente de los resultados de uno de los grupos: G1 (N = 17). En el momento de la prueba los escolares no habían tratado el tema de los pronombres. La intención de la exploración no era conocer el resultado inmediato de la intervención escolar, sino, al contrario, indagar sobre las representaciones que se mantienen a través del tiempo y que actúan como conceptos previos en situaciones de enseñanza-aprendizaje gramatical posterior.

Los datos se recogieron a partir de actividades diversas realizadas en el aula. El tipo de actividades diseñadas parten del supuesto de que el conocimiento gramatical no es monolítico, sino que es de naturaleza diversa como lo son también sus manifestaciones. Así pues, las diferentes actividades tenían por objeto acceder a diferentes niveles del conocimiento metalingüístico de los sujetos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Actividades proporcionadas a los alumnos

Actividad	Tipo de actividad	Consigna
A1	Producción abierta	Continuar una narración.
A2	Producción condicionada	Reflexionar sobre una lista de frases relacionadas.
A3	Identificación	Señalar los pronombres en un texto narrativo.
A4	Análisis	Determinar de algunos pronombres del texto la persona gramatical, el referente y la función sintáctica.
A5	Definición del concepto	Completar frases para definir qué es un pronombre y cuál es su función.
A6	Entrevista individual	Participar en un intercambio con el investigador sobre las respuestas de A3.

Por un lado, se pretendía tener acceso al saber procedimental de uso de la lengua a través de las que denominamos actividades de producción abierta (A1) y a través de actividades de producción condicionada (A2); por otra lado, se quería indagar sobre el conocimiento procedimental de identificación de los elementos pertenecientes a la categoría pronombre personal (A3); y, finalmente, se intentaba conocer cuál era el saber declarativo procedente de la instrucción escolar —análisis (A4) y definición (A5).

La relación entre el segundo y el tercer tipo de saberes está en la base de la indagación sobre el "saber gramatical". Las entrevistas individuales, eje central del análisis, partieron de las respuestas de los escolares en A3; su objetivo fue explorar a fondo los saberes declarativos de los alumnos y las alumnas y su capacidad de razonamiento gramatical, en el supuesto de que este razonamiento puede expresarse a través del lenguaje común o con la utilización de algunos términos metalingüísticos. A través de las palabras del alumnado se pretendía acceder a las representaciones sobre aspectos de la lengua, en este caso sobre los pronombres personales.

El desarrollo de las actividades fue diverso: las de producción se realizaron en el aula en situación normal de clase sin la presencia de los investigadores. Las actividades A3, A4 y A5 tuvieron lugar en una sesión posterior, en clase y dirigidas por uno de los investigadores, si bien se contó también con la colaboración de la profesora. Las entrevistas fueron realizadas por el equipo de investigadores en espacios del mismo centro, pero fuera del aula.

3. Análisis de los datos y comentario de los resultados

De acuerdo con el objetivo exploratorio de la investigación los procedimientos de análisis fueron distintos según los datos aportados por cada una de las actividades. Así, se hizo un estudio de la frecuencia de aparición de los pronombres personales y de sus diferentes formas en los textos narrativos de producción libre. El análisis de los textos condicionados se hizo relacionando las soluciones de los alumnos y las alumnas con las de tres adultos expertos. La falta de un número de respuestas significativo en A4 no permitió tenerlo en cuenta.

Este artículo no dará cuenta de los resultados de las dos primeras actividades, las de producción, sino que se centrará en los resultados de A3 y A5, y en los de la entrevista (A6). A través de todos ellos podemos adentrarnos en el análisis de los conceptos implicados en la categoría pronombre personal y, en especial, en el de substitución.

3.1. *Definición de pronombre*

La actividad A5 tenía como objetivo explorar los conocimientos declarativos de los alumnos evitando, sin embargo, pedir directamente la definición escolar. El ejercicio consistió en completar las frases siguientes: "Una característica del pronombre es…", "La diferencia entre un pronombre y un artículo es…" y "Necesitamos los pronombres para…".

Para sistematizar las respuestas correspondientes a esta actividad se utilizó el procedimiento de organizarlas en una red sistémica, que permitía establecer categorías a partir de las respuestas de los sujetos. La síntesis de los resultados del G1 es la que se muestra en el Cuadro 2. Las respuestas permiten ver con claridad que los alumnos y las alumnas habían memorizado una definición escolar del pronombre como "la palabra que substituye al nombre". Ello a pesar de que no se les había pedido directamente la definición. El porcentaje de respuestas que asocian pronombre a substitución representa el 56% del total y, si le sumamos las respuestas que lo asocian a referencia, que en ocasiones implica también la idea de substitución, llega al 60%.

Cuadro 2. Resultados del análisis de la actividad 5
"Define el concepto de pronombre"

Función	Ejemplos		N
Localización	"la palabra que va delante del nombre"		5
Acompañar	"que acompaña al nombre / a un nombre"		2
Substituir	**Substitución simple**	"que substituye al nombre" "substituir a los nombres como yo, tú, él, nos, vos, ellos"	16
	Substitución + ahorro	"que te ahorran poner un nombre"	2
		de la repetición: "no poner y repetir siempre la misma palabra"	4
		de la longitud: "abreviar las frases, hacerlas más cortas"	1
Referirse a	"no necesitamos escribir el nombre cada vez que nos referimos a él"		2
Parecerse a	"es lo que se parece a un nombre"		2
Referencia a la actividad escolar	"hacer frases" "completar la frase u oración" "hacer los exámenes"		7
Total			41

De acuerdo con la definición predominante del pronombre como substituto del nombre, cabría esperar cierto conocimiento de esta categoría, por lo menos desde el momento en que los escolares recuerdan sin demasiada dificultad la definición escolar. Es decir, aunque se constata un aparente conocimiento declarativo de la categoría pronombre, el análisis de las respuestas correspondientes a A3, consistente en subrayar los pronombres que aparecen en el texto, pondrá en cuestión la consistencia de dicho conocimiento.

3.1. *Identificación de pronombres en un texto*

El texto que se propuso como base de la actividad de identificación de pronombres, A3, fue una narración de cierta extensión que se presentó con una parte tramada en la cual los escolares debían subrayar los pronombres. Este tipo de actividad es frecuente en la escuela y todavía más en los materiales escolares publicados en forma de libro de texto. Así pues, era habitual para las alumnas y los alumnos. La prueba se llevó a cabo sin ninguna explicación previa sobre la categoría.

La dispersión de las respuestas y su aparente arbitrariedad obligó a un trabajo de categorización que no se limitara a constatar los aciertos y los errores. Estos últimos, desde el punto de vista estrictamente escolar, eran tantos que parecía imposible poder extraer conclusiones. Sin embargo, el grupo investigador partió de la hipótesis de que las respuestas de los escolares no eran completamente aleatorias, sino que respondían a algunos criterios. Así pues, se decidió categorizar las respuestas con un planteamiento amplio que partiera de todas las posibles representaciones que sugirieran las respuestas. Las categorías que se establecieron fueron las siguientes (Cuadro 3):

- Pronombres personales: tónicos y átonos.
- Palabras gramaticales: palabras cortas sin contenido léxico, especialmente artículos, demostrativos, preposiciones, conjunciones, otro tipo de pronombres, algunos verbos auxiliares (*va*, *ha*).

- Verbos en forma personal: formas verbales conjugadas, generalmente de dos o más sílabas.
- Verbos en forma no personal: participios e infinitivos (no aparecía ningún gerundio en el texto dado).
- Palabras diversas: palabras que no parecen responder a ningún criterio aparente de representación (p.ej., sustantivos, adjetivos, etc.), en general, de contenido léxico.

Cuadro 3. Identificación de palabras como pronombres (I)

Clase de palabra	Frecuencia
Pronombre	37
Palabras gramaticales	110
Verbos en forma personal	34
Verbos en forma no personal	37
Palabras diversas	56
Total	**274**

Ante la aparente falta de consistencia de las respuestas se decidió repetir el ejercicio al día siguiente, tras una previa modelización de lo que se debía hacer. Los resultados cambiaron drásticamente, bien fuera por la práctica del día anterior, bien por la ejemplificación de la actividad. Por este motivo, las categorías de análisis de los resultados del primer ejercicio se mostraron insuficientes para dar cuenta de los nuevos resultados. Y se elaboró una nueva categorización, que se muestra en Cuadro 4 junto con los resultados de la repetición de la actividad.

Cuadro 4. Identificación de palabras como pronombres (y II)

Tipo de palabra	Frec.	Frecuencias agrupadas
Pronombres tónicos	74	123
Pronombres átonos	49	
Palabras gramaticales	26	62
Verbos en forma personal	36	
Total	**185**	**185**

Apuntamos a continuación algunas observaciones interesantes sobre las líneas de actuación de los alumnos ante la tarea, desde dos perspectivas distintas:

a) Con respecto a la realización de la tarea como ejercicio escolar

- Los resultados de la primera prueba muestran una dispersión total en relación con las respuestas obtenidas, como se manifiesta en las categorías establecidas a partir de las respuestas, y en su modificación para el análisis del ejercicio en segunda vuelta. Si se relaciona esta dispersión con la cantidad de respuestas correspondientes al mismo texto, al mismo ejercicio y a los mismos alumnos, con la mediación de la explicación previa del profesor en la segunda realización, podemos destacar la disminución del número global de respuestas (de 274 a 185), lo que pone de manifiesto no solo la dispersión sino también la actitud de "responder a toda costa" en el primer ejercicio, actitud que se ve matizada considerablemente en la segunda edición.

b) Con respecto al concepto de pronombre que subyace en el resultado de los ejercicios

- En la repetición del ejercicio se puede observar la práctica desaparición del subrayado de ítems bajo el epígrafe de "palabras diversas", lo que puede corroborar lo que se dice en el apartado anterior: los ejercicios son concebidos por parte del alumnado como operaciones automatizadas, que no exigen apenas reflexión: en primera instancia, se trata simplemente de responder.
- La aparición de una estrategia de determinación de los pronombres se basa en una fijación automática de la definición memorizada de la categoría: "la palabra que substituye". En este sentido, cabe señalar el subrayado de muchas formas verbales conjugadas (que aparecen "en lugar del pronombre sujeto") y también de otras partículas que se hallan en la posición inmediatamente precedente al verbo conjugado ("ocupan" la posición del pronombre sujeto). Este extremo se corrobora en el análisis de las entrevistas individualizadas.

- La localización de los ítems que los alumnos consideran pronombres parece obedecer a dos criterios. Por un lado, un criterio formal, externo, unido al vacío semántico de la forma subrayada (palabras gramaticales, generalmente cortas; también pronombres personales). Y por otro lado un criterio semántico, de alusión a las personas que hablan en el texto o a aquellas de las que se habla, en un sentido muy amplio, que llega incluso a incluir, en la categoría de pronombre, a adjetivos que se refieren a una parte del cuerpo de la protagonista (p.ej., "simpática", que califica la cara de la protagonista). Se pone de manifiesto, en la aplicación de este segundo criterio, la concepción de la lengua como algo transparente, en relación directa con su capacidad de significar, y no como un conjunto de elementos y reglas que funcionan según una determinada organización.

Estas ideas se verán corroboradas por los argumentos que los alumnos y las alumnas utilizan en las entrevistas para justificar sus respuestas de identificación.

4. Las entrevistas

La finalidad de las entrevistas era explorar las representaciones de los escolares sobre la categoría pronombre personal más allá de la simple actividad de identificación. El punto de partida de la entrevista fueron las respuestas que los alumnos habían dado a A3. El tipo de entrevista respondía a lo que se denomina entrevista semiestructurada. Se partía de unas cuestiones, sobre las cuales se quería indagar, basadas en las respuestas que cada uno había dado. Se pretendió que la situación de entrevista se alejara al máximo de la situación examen y que se creara un clima que permitiera a los escolares explicarse sin la coacción que una situación de prueba pudiera representar y que les facilitara expresar sus ideas. El esquema de los contenidos de las cuestiones que se propusieron se muestra en el Cuadro 5.

En el G1 se realizaron 15 entrevistas que fueron transcritas de acuerdo con las normas de transliteración básica especificadas en Payrató (1995). El primer análisis de las entrevistas consistió en identificar las secuencias interactivas. Por las características del tema y del punto de partida —el ejercicio de identificación de pronombres en un texto— se tomó como criterio el referido al contenido del que se hablaba: cada una de las formas lingüísticas que habían sido objeto de comentario durante la entrevista. Las secuencias tienen todas ellas una estructura general similar: el entrevistador la inicia pidiendo al alumno entrevistado que justifique por qué ha señalado o por qué no ha señalado tal palabra, la respuesta del escolar desencadena una serie de turnos, más o menos extensa, y el entrevistador cierra la secuencia aceptando y valorando la última respuesta, o el silencio del escolar.

Cuadro 5. Guion del contenido de la entrevista

Identificación de los pronombres	• Pronombre correctamente identificado • Palabra identificada como pronombre sin serlo • Palabra no subrayada que no es pronombre • Pronombre no subrayado
Identificación de referentes	• Pronombres de la misma forma, pero con referente distinto • Pronombre de distinta forma con el mismo referente

La organización de las secuencias para su análisis se realizó en tres columnas (un formato que aquí no reproducimos por cuestiones de espacio). En la primera figuran los turnos del entrevistador o entrevistadora y en la segunda, los turnos correspondientes al alumno o alumna. La tercera columna se destina a los comentarios de las intervenciones del escolar referidos a los conceptos objeto de análisis y, en algún caso, también a la intención del entrevistador o la entrevistadora. De estos comentarios se destacan las palabras clave que serán el punto de partida del análisis conceptual y de las estrategias utilizadas. Como se puede ver en el análisis de la secuencia que sigue, la categorización no se hace únicamente a partir del metalenguaje utilizado por los escolares, sino también atendiendo a los procedimientos de manipulación de los enunciados, que se considera asimismo un procedimiento de argumentación de la respuesta.

A partir de este análisis, relacionado con la interpretación de los datos del ejercicio consistente en señalar los pronombres en el texto (en relación con la actividad A3 de identificación de pronombres), se han identificado varias estrategias básicas de reconocimiento de las categorías gramaticales, así como unos conceptos inherentes a la categoría pronombre personal, a partir de los cuales se profundiza en las ideas que subyacen a las representaciones de los alumnos.

4.1. Estrategias de identificación de los pronombres

La estrategia inicial predominante a la cual los alumnos y las alumnas se referían para explicar cómo habían reconocido que una palabra era pronombre consistió en utilizar la definición escolar como instrumento operativo para dicha identificación. La mayoría de los alumnos entrevistados argumentaban su elección basándose en la definición escolar: "El pronombre es la palabra que substituye al nombre", que, como hemos visto, predominó en las respuestas a la actividad A5 (ver Cuadro 2 más arriba). En algunas ocasiones la definición de la cual parten es errónea, como en el caso en que se define el pronombre como acompañante del nombre (Cuadro 6).

Cuadro 6. Estrategias para identificar pronombre

78	Alumno:	bueno, això sí que està bé, no?	bueno esto sí está bien ¿no?
79	Entrevistadora:	aquest *doncs*?	¿este *pues*?
80	Alumno:	no, *vas*...	no, *vas*...
81	Entrevistadora:	ah... *vas*... el *doncs* no ho comptem...	ah... *vas*... el *pues* no lo contamos...
82	Alumno:	no...el *vas*...	no el *vas*
83	Entrevistadora:	a veure aquest *vas* per què?	a ver ¿este *vas* por qué?
84	Alumno:	perquè **tu** *vas tenir*...	porque **tú** *tuviste*...
85	Entrevistadora:	tu vas tenir...	tú tuviste...
86	Alumno:	Sí	sí
87	Entrevistadora:	i aquest *vas* substitueix el *tu*?	¿y este *vas* substituye al *tú*?
88	Alumno:	clar	claro
89	Entrevistadora:	vale perquè el *tu* no hi és?	vale ¿porque el *tú* no está?
90	Alumno:		mhm
91	Entrevistadora:	vale... i el *tu* es un nom?	vale... ¿ y el *tú* es un nombre?
92	Alumno:	el *tu* no... es una persona...	el *tú* no... es una persona
93	Entrevistadora:	una persona	una persona
94	Alumno:	tu-	tú
95	Entrevistadora: (Se ríe)	*tu* és una persona... però *tu* és un nom? perquè tu em dius que aquest l'has marcat perquè substitueix un nom...	tú es una persona... pero tú es un nombre porque tú me dices que este lo has marcado porque substituye a un nombre...
96	Alumno:	al *tu*	al *tú*
97	Entrevistadora:	al *tu*	al *tú*
98	Alumno:	sí...	si...
99	Entrevistadora:	vale molt bé... bé...	vale muy bien bien...

En el turno 84, el alumno se refiere al verbo como substituto del pronombre, puesto que en catalán no es necesario ponerlo. En el turno 92 aparece el concepto de persona en relación con el referente extraverbal y en el 94, es un vocativo como demostración del valor deíctico (referencia extraverbal). Finalmente, en el turno 95 hay un intento de crear una situación de conflicto cognitivo poniendo de manifiesto la contradicción de las respuestas. Los límites de la definición se ponen de manifiesto en el ejemplo siguiente (Cuadro 7), en que el acertado razonamiento de un alumno es rechazado por la entrevistadora, que defiende la interpretación más común en la gramática escolar (en este ejemplo se pone de manifiesto que la L1 del alumno es el castellano, si bien la lengua priorizada en el centro y la de la asignatura en la cual se han llevado a cabo las actividades reseñadas es el catalán).

Junto a esta estrategia básica se identifican otras complementarias: a) hacer operativo algún concepto implicado en la categoría pronombre, por ejemplo, el de persona; b) activar la lista de elementos que conforman un paradigma gramatical determinado ("son esos: yo, tú, él, nos, vos, ellos"); c) activar un conocimiento memorizado en contextos específicos ("E: entonces, ¿ella qué persona es? A: tercera persona del singular"). Interesa destacar la rigidez de algunas de estas estrategias, especialmente la consistente en hacer operativa la definición escolar. Cuando los alumnos consideran que una estrategia es útil para resolver el problema de identificación, la mantie-

nen y la usan como argumento para defender la solución que han dado, por encima de cualquier otra evidencia de tipo formal o funcional.

Cuadro 7. El pronombre de primera persona no substituye a ninguna otra palabra

20	Entrevistadora:	per exemple... aquest *jo* per què l'has marcat?	por ejemplo... este *yo* ¿por qué lo has marcado?
21	Alumno:	porque lo ha dicho el Dani (en castellà)	porque lo ha dicho el Dani (en castellano)
22	Entrevistadora:	porque lo ha dicho el Dani... y como lo ha dicho el Dani (en castellà)... doncs ja està bé...	porque lo ha dicho el Dani... y como lo ha dicho el Dani (en castellano)... pues ya está bien...
23	Alumno:	yo no lo quería marcar, eso... (en castellà)	yo no lo quería marcar, eso... (en castellano)
24	Entrevistadora:	no ho volies marcar? i per què?	¿no lo querías marcar? ¿y por qué?
25	Alumno:	no sé por qué eso no... el pronombre es el que substituye al nombre y eso no substituye a nadie... (en castellà)	no sé por qué eso no... el pronombre es el que substituye al nombre y eso no substituye a nadie... (en castellano)
26	Entrevistadora:	a veure... tu creus que el pronom és el que substitueix el nom...	a ver... tú crees que el pronombre es el que substituye al nombre...
27	Alumno:	sí digo yo... (en castellà)	sí digo yo... (en castellano)
28	Entrevistadora:	val, i creus que *jo* no substitueix ningú	vale, y crees que *yo* no substituye a nadie
29	Alumno:	bueno... *al niño...* (en castellà)	bueno... *al niño...* (en castellano)
30	Entrevistadora:	qui és *el niño...*? el que explica la historia... ah... doncs potser sí que està substituint algú no?	quién es *el niño...*? el que explica la historia... ah... pues quizá sí esté substituyendo a alguien ¿no?
31	Alumno:	entonces sí (en castellà)	entonces sí (en castellano)

5. Conceptos gramaticales subyacentes

5.1. *Algunos conceptos generales*

Antes de describir con detalle alguno de los conceptos de los alumnos sobre la categoría pronombre, hay que destacar dos concepciones que se desprenden del conjunto de las entrevistas sobre las relaciones entre los elementos de los textos (relaciones *in praesentia*) y las de estos con la realidad. Ambas tienen que afectar necesariamente al conjunto de los posibles conceptos que sobre las relaciones sintácticas tengan los alumnos. Las formulamos como hipótesis sobre las cuales sería necesario indagar más a fondo:

- En general, los alumnos tienen dificultad para separar texto y realidad. El nombre "noia" (chica) es para ellos y ellas la chica real, aunque sea en el mundo creado por el mismo relato. Es decir, a los alumnos y las alumnas sujetos de nuestra investigación se les hace difícil considerar los elementos lingüísticos en sí mismos.
- Las respuestas de los alumnos, con pocas excepciones, ponen de manifiesto una visión lineal de las relaciones entre las palabras.

5.2. *Conceptos asociados o la categoría pronombre: substitución y referencia*

La simplicidad de la definición mayoritaria, en contraste con la diversidad de categorías gramaticales en el ejercicio de subrayado, permite entrever una relación compleja entre ambos tipos de conocimiento. Las entrevistas constituyeron el instrumento que permitió profundizar en ella y que ofreció datos para analizar la complejidad y ambigüedad de los términos usados en las definiciones escolares. Comentaremos primeramente el concepto de substitución ejemplificado con fragmentos de las entrevistas.

- En general los alumnos interpretan substitución en el sentido de "estar en lugar de" algún personaje de la narración o del mismo narrador, es decir, le atribuyen la función de representación de una entidad extralingüística y no de una entidad lingüística, como podría ser un sustantivo o un sintagma nominal o preposicional. Es interesante la interpretación de una alumna que afirma que "noia" (chica) es un pronombre porque está en el lugar "del nombre de una chica cualquiera".
- Este concepto de substitución va unido al de persona. El pronombre está en lugar de "personas". Por este motivo les resulta fácil identificar los pronombres de primera y segunda persona y de hablar de sus referentes, pero no identifican fácilmente los pronombres de tercera persona cuando su referente no es humano. La dificultad mayor se relaciona con los pronombres cuyo referente es un sintagma preposicional o una oración (pronombres *en*, *hi*, *ho*, en catalán). Los ejemplos de esta confusión son muy numerosos. Valga el siguiente (Cuadro 8), en el que la alumna en el turno 10 hace explícito su concepto de persona cuando dice: "si es *él*, si es *tú*, si es otro".

Cuadro 8. El pronombre se refiere a la persona

1.	Entrevistador:	per què creus que és un pronom?	¿por qué crees que es un pronombre?
2.	Alumna:	no sé... perquè es refereix a la persona no? *a ella li encanta...*	no sé... porque se refiere a la persona ¿no? *a ella le encanta*
3.	Entrevistador:	llavors la definició de pronom ja canviaria...	entonces la definición de pronombre ya cambiaría...
4.	Alumna:	sí	sí
5.	Entrevistador:	pronom seria... a veure què seria ara pronom?	pronombre sería... a ver ¿qué sería ahora pronombre?
6.	Alumna:	doncs lo que acompanya a la frase... o no sé... lo que acompanya em... yo què sé	pues lo que acompaña a la frase... o no sé... lo que acompaña em... yo qué sé
7.	Entrevistador:	tranquil·la	tranquila
8.	Alumna:	no no si no... és que... lo que acompanya al... a la persona gramatical...	no no si no... es que... lo que acompaña al... a la persona gramatical
9.	Entrevistador:	lo que acompanya a la persona gramatical... vale... perquè tu has entès què era lo de la persona gramatical?	lo que acompaña a la persona gramatical... vale... ¿porque tú has entendido qué era lo de la persona gramatical?
10.	Alumna:	si... si és *el...l* si és *tu...*si es un altre...	si... si es él... si es *tú...* si es otro

- La unión de ambos criterios lleva a *considerar como pronombres los verbos en forma personal.* El razonamiento subyacente es claro y reiterado, aunque no con estas palabras: el verbo marca la persona y el número del sujeto y, por lo tanto, nos "ahorra" la presencia de los pronombres referidos a las personas del discurso en esta posición. Veamos cómo aparece en el siguiente fragmento de diálogo (Cuadro 9):

Cuadro 9. El pronombre substituye al nombre

1.	Entrevistador:	a veure doncs... mm... mm...a veure això d'aquí... aquest estava... per què creus que és un pronom?	a ver pues... mm... mm... a ver esto de aquí... este estaba... ¿por qué crees que es un pronombre?
2.	Alumna:	perquè...	porque...
3.	Entrevistador	com has sabut... que allò era un pronom?	¿cómo has sabido... que esto era un pronombre?
4.	Alumno:	perquè substitueix el nom *ell*... perquè *ell estava*... pues ja posa *estava* només	porque substituye al nombre él... porque él estaba... pues ya pone *estaba* solo
5.	Entrevistador	substitueix el nom... a veure això que em dius és interessant i t'ho pregunto perquè no ho he sentit bé... a veure... tu què has dit?	substituye al nombre... a ver esto que me dices es interesante y te lo pregunto porque no lo he oído bien... a ver... ¿tú qué has dicho?
6.	Alumno:	(molt fluixet) el nom... però no és el nom... és el... el... *jo tu ell*... aquests...	(muy bajito) el nombre... pero no es el nombre... es el... el... *yo tú él*... a estos
7.	Entrevistador	ah... i aquestes coses com es diuen?	ah... ¿y estas cosas cómo se llaman?
8.	Alumno:	(molt fluixet) mm... no me'n recordo... no me'n recordo...	(muy bajito) mm... no me acuerdo... no me acuerdo...

- En el ejercicio de identificación se constató que los pronombres tónicos en función de sujeto fueron los mejor reconocidos. Diversos factores pudieron contribuir a ello. En primer lugar, la memorización del paradigma, reforzado por la conjugación verbal (p.ej., un alumno en lugar de "nosotros" y "vosotros", dice "nos" y "vos", abreviaciones que aparecen en los paradigmas verbales de los libros de texto); en segundo lugar, la confluencia de sujeto gramatical, sujeto de la enunciación y la persona, en el sentido que hemos comentado en el punto 2. Las entrevistas lo corroboran. Se puede formular la hipótesis de que dichas estrategias se ven reforzadas por la simplicidad de los ejercicios escolares sobre los aspectos mencionados. En los casos en que se usa la estrategia de enumerar los elementos del paradigma "pronombre personal", aparecen prioritariamente los pronombres tónicos que pueden tener función de sujeto.
- En relación con la identificación del pronombre personal con el pronombre tónico en función de sujeto, se configura la idea de que el pronombre "acompaña" al verbo. El hecho de generalizar este concepto lleva a algunos alumnos a identificar como pronombre cualquier palabra que vaya delante del verbo.

El concepto de referencia fundamenta preguntas sobre el referente de algunos pronombres del texto, y sobre el hecho de que pronombres de distinta forma tengan el mismo referente o, al contrario, que una misma forma pueda, en el texto dialogado, tener referentes distintos. Permite otras reflexiones:

- Los alumnos tienen poca dificultad en identificar a quién o a qué se refiere un determinado pronombre personal. No se pide en este caso un conocimiento gramatical descontextualizado. Parece que la respuesta a la pregunta ¿a qué/ a quién se refiere este pronombre? (no se pregunta ¿cuál es el referente?) permite a los alumnos basar su respuesta en la interpretación del texto, en las relaciones de significado que se establecen en él. Sin embargo, creemos que el uso del término "referirse a" que hacen los entrevistadores es ambiguo y se interpreta en el diálogo con el significado: ¿de qué/ de quién se habla...?, relacionado con el significado que la palabra "referirse" tiene en el lenguaje común. De este modo parece que la interpretan y usan los alumnos entrevistados.

- Los alumnos son capaces de esbozar argumentos propios para explicar conceptos que no han sido objeto de enseñanza explícita. En el Cuadro 10 vemos cómo una alumna intenta explicar por qué dos pronombres de primera persona tienen distinta forma ("jo, em", *yo*, *me*):

Cuadro 10. Los pronombres 'yo' y 'me'

1.	Entrevistador:	però *jo* de primera persona... i em... que m'has dit que també de primera persona... com és que són diferents? que un és el *jo* i un altre *em*...	peo *yo* de primera persona... y me... que me has dicho que también de primera persona... ¿cómo es que son distintos? que uno es *yo* y otro me...
2.	Alumna:	perquè un es refereix a tu mateix... i l'altre li diu en primera persona... però referint-se a un altre, no?	porque uno se refiere a ti mismo... y el otro se lo dice en primera persona... pero refiriéndose a otro, ¿no?
3.	Entrevistador:	en referencia a un altre?	¿en referencia a otro?
4.	Alumna:	sí que li pregunta a una altra persona però en primera persona...	sí que le pregunta a otra persona pero en primera persona...

6. Conclusiones

Del análisis de los resultados de las diversas actividades, y en especial de la A3 y de las entrevistas, se desprenden algunas ideas, que más que conclusiones son hipótesis que sería necesario continuar investigando con mayor profundidad. Destacaremos algunas:

1. El saber gramatical de los alumnos no es cuestión de todo o nada. En "sus saberes" se identifica una mezcla de fuentes de conocimiento diversas que dan lugar a saberes también muy diversos y desconectados entre sí: saberes escolares específicos, saberes fruto de su propia reflexión, saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas o más o menos fundamentadas. Algunos de estos saberes son adecuados, otros los llevan por caminos alejados de una explicación acertada de los fenómenos lingüísticos. En este aspecto, nuestras observaciones coinciden con las de Kilcher-Hagedorn y otros (1987): el saber gramatical de los alumnos es un "conglomerado" de saberes diversos cuya fuente es también diversa. La falta de integración de los conocimientos gramaticales de los sujetos analizados se pone de manifiesto en la separación entre conocimientos declarativos y procedimentales, y en la dispersión de conceptos implicados en la categoría pronombre personal.
2. La activación de estos saberes parece aleatoria, pero a menudo está estrechamente relacionada con contextos determinados. Se constata la dificultad de los alumnos de recuperarlos en situaciones distintas de aquellas en las que se enseñaron y aprendieron.
3. Las entrevistas han permitido acceder a los procesos de reflexión gramatical de los alumnos. La argumentación que estos utilizan para justificar su respuesta al ejercicio de identificación se apoya en comentarios referidos a la forma del pronombre, al significado, al lugar que ocupa en la frase, a su pertenencia a un paradigma memorizado y a la relación con la situación enunciativa. Lo más interesante es constatar que estos procesos de razonamiento no se limitan a repetir lo que se ha memorizado en las aulas. El diálogo favorece que emerjan las representaciones que los alumnos han elaborado, algunas de ellas al margen de los contenidos gramaticales escolares.
4. Las entrevistas ofrecen evidencias de que el diálogo reflexivo que propician permite la evolución de los conceptos gramaticales. En el diálogo los alumnos pueden hablar sobre sus conceptos gramaticales, razonar sus ideas sobre la lengua, contrastarlas con las respuestas del adulto. Algunos de ellos afirman que al final de la entrevista entienden mejor lo que es un pronombre. Por esto, además de una herramienta metodológica para la investigación, las entrevistas pueden considerarse un instrumento importante de aprendizaje.

En su conjunto, la investigación corrobora resultados de otros estudios anteriores sobre el tema, en el sentido de ratificar la falta de coherencia de los conceptos gramaticales de los alumnos. Además, permite constatar que la aparente simplicidad de las definiciones y explicaciones escolares no facilita la construcción de los conceptos gramaticales. Formulamos la hipótesis, avalada por los resultados de otros trabajos (Fisher 1996, *Notario 2001), de que los conocimientos gramaticales se fosilizan. Algunos contenidos morfológicos y sintácticos se introducen en Primaria. Las definiciones, explicaciones y prácticas con que se inicia la enseñanza gramatical apenas experimentan variación a lo largo de la escolaridad y parece que los conceptos que los alumnos elaboran sobre ellos no se enriquecen con el tiempo. Este es un aspecto que requiere mayor investigación.

Detrás de los razonamientos de los alumnos, se detecta el rastro de actividades escolares que

parecen carecer de sentido para el conjunto de los alumnos observados. Quizá sea esta una de las causas principales de la falta de coherencia constatada. La aportación más novedosa de la exploración llevada a cabo ha sido el uso de la entrevista, que ha permitido tener evidencias de la capacidad de los alumnos para razonar sobre aspectos formales, más allá del corsé que representa en muchas ocasiones la definición escolar. Esto nos lleva a pensar que, aunque sea necesario revisar los contenidos de la enseñanza gramatical, resulta imprescindible una reflexión a fondo y una revisión de la metodología de enseñanza. La transmisión y las prácticas rutinizadas no permiten construir un saber gramatical mínimo coherente. Se hace necesario explorar procedimientos que, partiendo del planteamiento de problemas, hagan posible la reflexión y el razonamiento sobre ellos.

Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto

Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En A. Camps (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 181-194). Barcelona: Graó.

Gema Notario

1. Introducción

En nuestra tradición escolar, la enseñanza de la gramática ha ocupado siempre un lugar privilegiado dentro de las clases de lengua; una enseñanza de la gramática que, en la mayoría de los casos, ha sido concebida como mera transmisión de conocimientos del profesor al alumnado, restando importancia al papel desempeñado por el alumno en la apropiación de los contenidos.

Sin embargo, desde las teorías psicocognitivas, especialmente en los últimos años, se ha empezado a reivindicar la importancia del alumno en la construcción de sus propios conocimientos. Tales teorías defienden que, lejos de ser una tabula rasa, los alumnos se apoyan siempre, cuando aprenden, en todo un poso de saberes que ya tienen en su interior. Este conjunto (relativamente organizado) de conocimientos y concepciones, que constituyen lo que se ha denominado "representaciones", tan pronto es capaz de servir a la integración de la nueva información como de interferir en ella hasta el punto de convertirse en obstáculo para su apropiación. Los estudios que, en el marco de esta línea de investigación, se han dedicado a describir las representaciones de los alumnos han puesto en evidencia la necesidad de tenerlas en cuenta, sobre todo de cara a transformarlas con los medios apropiados.

El presente trabajo, dentro de esta línea de investigación, pretende contribuir a la descripción de las representaciones gramaticales del alumnado. En la línea de anteriores investigaciones esperamos arrojar algo de luz sobre las características de los conocimientos gramaticales que poseen los alumnos, la naturaleza de los mismos y la relación que se establece entre los diferentes tipos de conocimiento gramatical, realizando así nuestra pequeña aportación al asentamiento de las bases didácticas para la transformación y construcción de un nuevo tipo de enseñanza gramatical, que constituya una herramienta eficaz para la autorregulación de la expresión y la comunicación verbal de los alumnos.

2. Bases teóricas y estudios empíricos precedentes

Los referentes teóricos básicos de nuestra investigación son dos. El primero lo constituyen los modelos que explican los diferentes tipos de conocimiento metalingüístico y su evolución (para una síntesis de los conceptos relacionados con la actividad metalingüística, véase *Camps y Milian 2000). El segundo recoge las teorías del aprendizaje en las que el alumno y la alumna se conciben como constructores del conocimiento, teorías en las que las ideas, los conceptos o las representaciones del alumno se consideran como elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Giordan 1996). Dentro de esta corriente se engloban las principales investigaciones sobre las concepciones gramaticales de los alumnos durante los últimos años.

El propósito de este capítulo no es profundizar en el marco teórico general sino enfocar más de cerca los referentes cercanos de nuestra investigación. En primer lugar, nos referiremos a las investigaciones sobre conceptos gramaticales de los alumnos, especialmente en los niveles de escolaridad en que se sitúa nuestra investigación, y en segundo lugar haremos referencia también a la complejidad del concepto de sujeto y a los problemas que el reconocimiento de esta categoría sintáctica puede plantear.

2.1. Investigaciones precedentes sobre los conceptos gramaticales de los alumnos

Los estudios que se han dedicado a describir las concepciones de los alumnos y de las alumnas a propósito de nociones del mundo de las ciencias naturales o de las matemáticas son numerosos. En el ámbito de la didáctica de la lengua, contamos con algunos trabajos relevantes: Brossard y Lambelin (1985) sobre los conceptos de sujeto, verbo y complementos; Kilcher y otros (1987), sobre los conceptos de nombre, adjetivo y objeto directo; Fisher (1996) sobre la categoría léxica adjetivo; *Camps y otros (2001) sobre la categoría léxica pronombre personal, etc. Sin embargo, el campo de investigación es amplio y la necesidad de nuevos trabajos, apremiante.

De las aportaciones de las diversas investigaciones hallamos especialmente interesante la idea de que los alumnos que obtienen un mayor número de aciertos en la tarea de identificación de unidades dentro de la oración son aquellos que utilizan diferentes criterios (semánticos, morfosintácticos, etc.) de forma combinada, construyendo de este modo la "comprensión global de la noción" (Brossard y Lambelin 1985). Por el contrario, los alumnos y las alumnas que no culminan con éxito el reconocimiento de ciertas unidades lingüísticas dentro de la frase, parece ser que tienden a utilizar un solo tipo de criterio, y a pesar de poseer conocimientos varios sobre la noción por la que son interrogados, no son capaces de relacionarlos unos con otros, de manera que su conocimiento gramatical en ocasiones les resulta inoperante.

2.2. El concepto de sujeto y su problemática

El concepto de "sujeto" ha sido uno de los más abordados a lo largo de la historia de la lingüística, bien desde perspectivas substancialistas, bien desde perspectivas más formalistas. De las múltiples definiciones que se le han atribuido destacaremos principalmente tres, realizadas desde diferentes puntos de vista: semántico, pragmático-enunciativo y morfosintáctico.

a) Definición desde un punto de vista semántico. Un primer tipo de definición es el que se basa en un criterio semántico: "el sujeto es el agente de la acción verbal". Las primeras defi-

niciones gramaticales se realizaron desde esta óptica, y en ellas, lógica y gramática se apoyaban mutuamente. Ambas partían de la doctrina aristotélica de las categorías de predicación, la cual ofrecía una base filosófica a la concepción de que el mundo está poblado de personas, animales y cosas (substancias) y que estas substancias eran los autores o bien las víctimas ("agentes" o "pacientes") de actividades o procesos (Lyons 1968). Las definiciones basadas en criterios semánticos se corresponden con lo que algunos lingüistas han denominado "sujeto lógico", que indica "el que hace la acción", el actor (Simone 1990). Otros lingüistas para caracterizar al sujeto desde un punto de vista semántico prefieren introducir los conceptos de papel temático o de rasgo semántico. El sujeto prototípico suele poseer el papel temático de agente, o el rasgo semántico [+ actor].

b) Definición desde un punto de vista pragmático-enunciativo. Un segundo tipo de definición es el que se construye atendiendo a un criterio pragmático: "el sujeto es aquello de lo que se predica algo". Dicho con otras palabras, el sujeto es el tema o tópico oracional, es decir, la información conocida o de partida (tema) a la que se añade la información nueva (rema). Este tipo de definición también tiene su origen en la doctrina de Aristóteles. Según esta, el ser humano, al hablar, no hace sino referirse a las substancias que pueblan el mundo y predicar sobre ellas. A la substancia que ofrece la "base", "que está debajo" (*subiectum*=subyacente), se le puede aplicar la predicación (Lyons 1968). Las definiciones elaboradas a partir de criterios pragmáticos o discursivos se corresponden con lo que algunos lingüistas denominan "sujeto psicológico". Este estaría constituido por los elementos que representan "aquello de lo que el enunciado habla", denominado así (según una sugerencia del siglo XIX) porque se refiere a lo que el emisor "tiene en la mente" como punto de partida en el momento en que se pone en marcha el enunciado. Otros lingüistas, para referirse a este concepto, prefieren utilizar los términos "tema" y "comento" o bien "tema" y "rema": el hablante anuncia un tema y entonces dice algo acerca de él; normalmente el "tema" suele preceder al "comento". El "tema" no tiene por qué coincidir con el "sujeto gramatical" de la oración, aunque así suele ocurrir en el caso del sujeto prototípico.

c) Definición desde un punto de vista morfosintáctico. Con la irrupción de las nuevas corrientes lingüísticas a mediados del siglo XX, aparece un tercer tipo de definición basada en criterios morfosintácticos: "el sujeto es uno de los constituyentes básicos de la oración y concuerda en número y persona con el verbo". Este tipo de definición elaborada a partir de criterios morfosintácticos se corresponde con lo que algunos lingüistas denominan "sujeto gramatical". Casi todos los sujetos (prototípicos o no) comparten la característica de la concordancia con el verbo, por lo que es un tipo de definición que presenta menos excepciones que los anteriores. En los últimos años, corrientes lingüísticas como el estructuralismo y el generativismo han considerado esta definición como la más válida para caracterizar al sujeto.

Las definiciones que hemos ido mostrando hasta el momento pretenden ofrecer propiedades necesarias y suficientes que diferencien claramente la función de sujeto del resto de funciones sintácticas. Sin embargo, las definiciones que hemos presentado antes, bien se realicen desde un criterio semántico (sujeto como agente de la acción verbal), bien desde un criterio morfosintáctico (sujeto como sintagma que concuerda en número y persona con el verbo) o desde un criterio pragmático (el sujeto como tema o tópico oracional), son solo válidas para caracterizar a los sujetos prototípicos, es decir, aquellos que concuerdan con el verbo y simultáneamente son los agentes de la acción verbal y el tema o tópico oracional, como en *Diego compone unos temas estupendos*.

Otras muchas oraciones de la lengua nos demuestran que ninguno de los criterios mencionados puede considerarse una condición suficiente ni necesaria para determinar si un sintagma es sujeto o no, ya que existen sujetos que no realizan la función de agente (A *Víctor le encanta Eric Clapton*), sujetos que no constituyen el tema o tópico oracional (A *Toni le temblaban las manos*) y sujetos que no concuerdan con el verbo (A *nuestros padres les encanta oír nuestras canciones*).

En palabras de Cuenca y Hilferty (1999), "una concepción basada en propiedades necesarias y

suficientes como la que sigue la tradición gramatical acaba produciendo definiciones válidas únicamente para los elementos prototípicos, que relegan al país de la "excepción" todos los demás casos" (p.53). Definiciones así, resultan poco útiles a los alumnos y las alumnas cuando se enfrentan a la tarea de la identificación del sujeto dentro de la oración y este no es un sujeto prototípico.

En otras lenguas existen algunos indicios que pueden ayudar a localizar el sujeto: una estructura rígida de la frase (S+V+0), la existencia del caso nominativo, la aparición de determinados pronombres solo en posición de sujeto, la imposibilidad de la ausencia del sujeto... Pero no ocurre así en el caso del castellano. Esta lengua no tiene casos, solo cuenta con dos pronombres exclusivos de la posición de sujeto, el orden de la frase es lo suficientemente flexible como para poder colocar el sujeto al final de la misma, existen muchas oraciones con sujeto elíptico, oraciones impersonales que carecen de sujeto. Estos factores constituyen una dificultad importante para los alumnos y las alumnas a la hora de analizar frases y tener que identificar su sujeto.

En resumen, a medida que profundizamos en el concepto de "sujeto", nos percatamos de que, tras su aparente simplicidad, se esconde una noción compleja y problemática. Los sujetos no constituyen una clase discreta y homogénea, cuyos miembros tienen todos el mismo "estatus", aunque en ocasiones la escuela haya contribuido a que los alumnos y las alumnas lo creyeran así. En la confección de la prueba en la que se basa el presente trabajo intentamos reflejar de alguna manera la complejidad del concepto clave de la investigación. De enfrentar a los alumnos y las alumnas con los diferentes problemas relacionados con el sujeto nace la riqueza de los resultados obtenidos.

3. Una aproximación empírica al concepto de los alumnos sobre el sujeto

3.1. Objetivos y metodología

La investigación se estructura en torno a dos objetivos principales: a) saber hasta qué punto los alumnos son capaces de definir/caracterizar la noción gramatical de sujeto; b) comprobar de qué manera se hace operativo el concepto que ellos han construido, en la identificación de los sujetos de una serie de frases. Partimos de la hipótesis de que cuanto más completo sea el concepto de sujeto construido por los alumnos y las alumnas, más posibilidades tendrá de ser operativo. Un concepto memorizado, simplificado y que no haya sido interiorizado por el alumno o la alumna a partir de la reflexión lingüística difícilmente podrá resultar operativo (*Camps 2000).

3.2. Recogida de datos

La prueba a partir de la cual se ha elaborado la presente investigación se realizó con alumnos de 4º de Secundaria (15-16 años). Con esta se pretendía captar qué sabían o qué recordaban los alumnos y las alumnas sobre el concepto de sujeto, después de unos cuantos años de escolarización. La profesora habitual de Lengua castellana no participó en la preparación de la prueba, ni realizó ningún tipo de intervención previa a la misma. Los diferentes ejercicios de los que consta la prueba se diseñaron de acuerdo con los dos objetivos principales de la investigación.

En relación con primer objetivo (Saber hasta qué punto los alumnos y las alumnas son capaces de de-

finir/caracterizar el concepto de sujeto) se diseñaron dos ejercicios: a) explicar todo lo que supieran sobre el sujeto; y b) cinco preguntas breves sobre nociones relacionadas con el concepto de sujeto: (1) ¿Cuáles son los constituyentes básicos de la oración? (2) ¿Qué categorías gramaticales pueden desempeñar la función de sujeto? (3) ¿Qué es una oración impersonal? (4) ¿Qué es un sujeto elíptico? (5) ¿Qué posición ocupa el sujeto dentro de la oración?

En relación con el segundo objetivo (Comprobar de qué manera hacen operativa esa definición/caracterización) se diseñó un ejercicio, dividido en dos apartados, en el que los alumnos y las alumnas debían identificar los sujetos de una serie de oraciones. El primer apartado lo constituían cinco oraciones simples en forma de lista. Teniendo en cuenta la variedad de rasgos que puede presentar el sujeto intentamos combinar las diferentes variables de modo que cada una de las oraciones propuestas contara con sujetos de distintas características. El segundo apartado constaba de un pequeño texto en el que se combinaban oraciones simples y compuestas.

Finalmente, como punto de enlace entre el primer tipo de ejercicios y el segundo diseñamos lo que algunos investigadores han denominado "entrevista-sobre-ejemplos" (*interview-about-instances*). En la entrevista que realizamos a los alumnos y a las alumnas, estos debían justificar los sujetos que habían marcado en el ejercicio anterior, explicitando (en la medida de lo posible) las estrategias que habían empleado para la localización de cada sujeto.

4. Resultados

A continuación, presentaremos de forma resumida los resultados de la presente investigación concretados en las dos primeras pruebas y seguidamente comentaremos las entrevistas a la luz de estos resultados.

4.1. Definición de sujeto

De las diferentes definiciones de sujeto que dieron los alumnos y las alumnas, nos interesaba observar hasta qué punto coincidían las definiciones elaboradas por los alumnos con las que ofrecen las gramáticas, y los manuales de lingüística.

En primer lugar, hallamos definiciones basadas en criterios semánticos (84.8%). Estas definiciones caracterizan al sujeto como aquel que realiza o sufre la acción indicada por el verbo. Este tipo de definición refleja una concepción de las funciones sintácticas como dramatización del enunciado. La organización gramatical de las lenguas permite llevar a cabo sobre el enunciado una serie de operaciones que se parecen mucho a las que se ponen en práctica al idear y poner en escena una acción dramática: distribuir y definir papeles (Simone 1990).

Encontramos en segundo lugar definiciones basadas en criterios posicionales (61%). Estas definiciones caracterizan al sujeto en función del lugar "material" que este suele ocupar en la frase. Este tipo de definición puede ser inferida por los alumnos y las alumnas a partir de las oraciones prototípicas analizadas en clase, o de los ejemplos que suelen aparecer en los libros de texto.

Por último, hallamos algunas definiciones basadas en el criterio de "importancia" (9,1%). El concepto de "importancia" que manejan los alumnos y las alumnas es algo ambiguo y da lugar a que las respuestas puedan ser interpretadas de diferentes maneras: la idea de "importancia" podría considerarse desde el punto de vista de la información que nos transmite cada oración; en este sentido el sujeto sería la palabra o conjunto de palabras alrededor del cual se estructura el resto de información. Entendido así, las definiciones de estos alumnos y alumnas podrían incluirse dentro de la categoría de definiciones pragmático-enunciativas; al adjetivo "importante" se suma el adjetivo "primera", razón por la cual se podría

interpretar como una definición basada en un criterio posicional.

No hemos encontrado definiciones basadas explícitamente en criterios pragmático-enunciativos. Estas definiciones identifican la noción de sujeto con la de tema o tópico oracional, es decir, la información conocida o de partida (temática) a la que se añade la información nueva (remática). Sin embargo, los resultados del ejercicio 2 y el análisis de las entrevistas parecen indicar que, cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de identificación del sujeto dentro de la oración, es la noción pragmático-enunciativa la que se impone sobre la noción semántica que aparece mayoritariamente en las respuestas del ejercicio 1.

Tampoco hemos encontrado definiciones basadas en criterios morfosintácticos. Estas definiciones caracterizan al sujeto en función de las propiedades morfosintácticas, principalmente la de su concordancia con el verbo. Solo en el caso de un alumno aparece el argumento de la concordancia, y no en primer lugar. El argumento que esgrime en primer lugar (es decir, el rasgo más propiamente definitorio) es el semántico, la definición del sujeto como agente. Este alumno es uno de los que menos errores comete en la identificación de los sujetos del ejercicio 2.

Según Cuenca y Hilferty (1999), el fenómeno de la concordancia constituye el rasgo más definitorio del sujeto ya que existen muy pocos sujetos que no concuerden con sus verbos respectivos. Las definiciones más adecuadas para definir el concepto de sujeto son aquellas que parten de criterios morfosintácticos y que después se relacionan con el resto de los criterios. Por lo que se refiere a las respuestas a las preguntas breves sobre nociones afines al concepto de sujeto, todos coinciden en afirmar que las dos partes principales de la oración son el sujeto y el predicado. La mayoría define la oración impersonal basándose en un solo tipo de criterios, preferentemente en criterios semánticos o morfosintácticos, y no acostumbran a ilustrar las definiciones con ejemplos. La mayoría de los alumnos y alumnas cree que las categorías que pueden desempeñar la función de sujeto por excelencia son el nombre y el pronombre.

En cuanto a la posición que el sujeto ocupa en la frase, las opiniones se dividen en una proporción cercana al 50% entre los que opinan que el sujeto ocupa la primera posición de la oración y los que afirman que el sujeto puede ocupar cualquier posición. Finalmente, una mayoría de alumnos demuestra tener una idea de lo que es un sujeto elíptico: definido desde criterios "materiales" (afirman que el sujeto elíptico es aquel que no está escrito, "que está escondido"); no aluden al signo con el que se representa en el análisis sintáctico (Ø) y no aportan ejemplos que ilustren sus definiciones.

4.2. Identificación del sujeto

Como ya habíamos expuesto anteriormente, en uno de los ejercicios de la prueba los alumnos y las alumnas debían identificar los sujetos de una serie de oraciones; en este apartado mostraremos los diferentes elementos que los alumnos marcaron como sujeto, para después comparar el paradigma del elemento de la frase más subrayado en cada caso con el paradigma del sujeto de cada oración. Las oraciones que registraron un mayor índice de aciertos son aquellas que poseen un sujeto caracterizado por ocupar la *primera posición de la frase*, y ser el tema de la oración.

Por el contrario, las oraciones que más errores registraron son las que o bien poseen sujetos que *no ocupan la primera posición* de la frase o bien *no son el tema de la oración*. Se constata que el paradigma más marcado por los alumnos y las alumnas, en lo que a la estructura del sujeto se refiere, no posee siempre la misma forma, no desempeña siempre un mismo papel temático, puede concordar o no con el verbo, pero los rasgos que posee siempre son el de ocupar la *primera posición* de la oración y el de ser el *tema* de la oración. De los 363 elementos marcados como sujeto por los alumnos, 309 (85,1%) comparten los rasgos mencionados.

Resulta interesante observar cómo, en las definiciones del primer ejercicio, la mayoría de los alumnos y alumnas alude al papel temático de agente como el rasgo más definitorio del sujeto, y, sin embargo, los resultados del ejercicio 2 parecen indicar que reparan poco en los papeles temáticos de los diferentes elementos de la oración,

a la hora de reconocer el sujeto. Del mismo modo, la mayoría de los alumnos y alumnas no mencionan como aspecto relevante en la caracterización del sujeto la posición que este debe ocupar en la frase y, sin embargo, en el ejercicio 2 señalan sistemáticamente como sujeto el elemento situado al principio de la oración. Por último, el concepto de "tema" no aparece explícitamente en ninguna de las respuestas del ejercicio 1, a pesar de ser el tema de la oración lo que la mayoría de ellos marcan como sujeto.

Podemos concluir este apartado afirmando que el paradigma que describe los elementos marcados como sujetos por los alumnos y las alumnas no se corresponde con el paradigma de sujeto reflejado en las respuestas al ejercicio 1. El análisis de los diferentes datos parece indicar que los alumnos y las alumnas poseen dos paradigmas de sujeto diferenciados: uno se activaría ante los ejercicios en los que se les demanda un saber de tipo declarativo; el otro se activaría cuando los alumnos y las alumnas se enfrentan a tareas en las que deben demostrar un tipo de saber procedimental. Los datos parecen indicar que ambos paradigmas no poseen puntos en común y funcionan como compartimentos estancos.

4.3. Las entrevistas

Esta parte de la prueba fue diseñada como punto de enlace entre el primer tipo de ejercicios (definición de sujeto y preguntas breves) y el segundo (identificación del sujeto en oraciones); el objetivo de la entrevista era mostrar hasta qué punto el concepto de sujeto que había declarado el alumno por escrito estaba interiorizado, y en qué medida este se hacía operativo en el ejercicio de identificación del sujeto.

El primer punto en el que centramos nuestra atención es en el grado de asimilación-interiorización de la definición de sujeto, y para ello hemos intentado trazar correspondencias entre las definiciones escritas que los alumnos habían dado en el ejercicio 1 y las explicaciones orales sobre el concepto de sujeto que dan durante la entrevista. La correspondencia entre las definiciones escritas y las explicaciones orales de los alumnos es prácticamente absoluta. Al poseer un concepto de sujeto tan parcial, tan reducido, difícilmente pueden simplificarlo más, o escoger los aspectos que la otra persona pueda entender mejor... La simplicidad de la definición que conocen los encadena a su propia definición.

En segundo lugar, nos hemos interesado por las diversas estrategias que utilizan los alumnos y las alumnas para identificar el sujeto de cada oración. Las enumeramos a continuación.

a) Preguntar "quién realiza la acción". Este es el procedimiento que tradicionalmente se ha enseñado más en las escuelas. En teoría, es una estrategia que se basa en una definición semántica del sujeto; si el sujeto es el que realiza la acción indicada por el verbo, para hallar el sujeto será lógico que nos preguntemos "quién realiza esa acción indicada por el verbo". Los alumnos que utilizan esta estrategia entienden la noción de "acción" de manera amplia; cualquier verbo ("tener", "encantar", "ser", etc.) puede ser interpretado como una acción, aunque no lo sea en el sentido más estricto. Lo mismo ocurre con el pronombre "quién". Parece que este interrogativo remita inseparablemente a la noción de persona, pero no ocurre así; los alumnos se refieren con él a cualquier entidad, persona o cosa. Esta estrategia permite a algunos alumnos y alumnas salir airosos del reconocimiento del sujeto en oraciones, pero una gran mayoría de ellos fracasa. Es lo que ocurre principalmente con las impersonales. Sin embargo, al observar detenidamente cómo utilizan "el truco de las preguntas", nos damos cuenta de que la partícula interrogativa empleada por los alumnos en cada caso va variando. De forma que el interrogante no se genera tanto en función del elemento [+agente] sino en función del tema o elemento tematizado. En resumen, es como si algunos de ellos hubieran construido la siguiente definición implícita: "Sujeto es aquel elemento de la frase que responde a los interrogantes que nos formulamos sobre la misma".

b) **Preguntar "De qué habla la frase".** Hemos visto cómo la estrategia anterior no siempre está ligada a una concepción semántica del sujeto, sino que está muy cercana a una noción más bien pragmática que identifica sujeto con tema.

c) **Localizar el nombre**. Algunos de los alumnos entrevistados, para reconocer el sujeto de una oración, lo primero que hacen es buscar un nombre, aunque después complementen esta estrategia más "formal" con la de la pregunta de "quién realiza la acción". Esta estrategia podía explicarse a partir de la confusión entre los conceptos de categoría y función. Si los alumnos y las alumnas han aprendido que los nombres pueden realizar la función de sujeto, es fácil que hayan reelaborado esta información en forma de: "cada vez que encuentre un nombre habré encontrado el sujeto de la oración". La respuesta de estos alumnos todavía nos sugiere otra posible interpretación, que nos conduciría nuevamente al terreno de la pragmática, en consonancia con la concepción aristotélica de las palabras de la que habla Simone. El sustantivo es aquella palabra de quien se puede predicar algo, de la que se dice algo... En este sentido, un nombre será susceptible siempre de ser identificado como sujeto.

d) **La primera palabra de la oración**. Este criterio suele ser utilizado como estrategia secundaria, en casos en que el primer criterio no acabe de funcionar. En el caso de los alumnos y de las alumnas, en que el razonamiento en su entrevista gira todo el tiempo en torno a la noción de "aquello de lo que se habla", "aquello que más me suena", sería posible interpretar que el primer elemento de una oración será de manera inconsciente el elemento al que atribuyen mayor importancia, tendrá un mayor peso temático. Sin embargo, por los resultados del ejercicio 2 intuimos que muchos alumnos tienen una visión simple según la cual el primer elemento de la frase es el sujeto, sin ninguna idea de tipo pragmático subyacente. Es muy probable que los ejemplos prototípicos que ofrecen los libros de texto y las gramáticas escolares influyan en gran manera en la construcción de esta concepción lineal que en general no se explicita.

Los alumnos y las alumnas a lo largo de las entrevistas demuestran haber desarrollado una estrategia general para localizar el sujeto dentro de la oración y, a pesar de saber que sus estrategias en ocasiones los llevan a marcar sujetos incorrectos, no las modifican. No utilizan los conocimientos que ya poseen (saben cuáles son los núcleos del sujeto y el predicado, saben que estos concuerdan en número y persona, saben corregir errores de concordancia, etc.) para construir nuevas estrategias más efectivas. Es como si cada nuevo ítem gramatical que van aprendiendo quedase encerrado en diferentes compartimentos estancos, incapaces de relacionarse entre ellos al servicio de un conocimiento más global.

Recapitulando lo dicho hasta ahora, el análisis de las entrevistas refleja puntos importantes que deberían situarse en la base de cualquier reflexión futura sobre la orientación que debe adoptar la enseñanza de la gramática. En primer lugar, la relación entre las definiciones escritas y las definiciones/explicaciones orales sobre el sujeto que ofrecen los alumnos parece indicar que el concepto de sujeto no ha sido interiorizado por el alumnado. Cuando hablamos de "interiorización" no nos referimos a la acción de "memorizar", de "retener en la mente", sino a la acción de hacer propio el conocimiento, en el sentido de reelaborarlo, construirlo, relacionarlo con otras informaciones presentes en el bagaje intelectual de la persona. Sorprende observar cómo un concepto que se introduce en el aula como mínimo desde los últimos cursos de la educación primaria, no haya evolucionado para los alumnos, no haya sido enriquecido con definiciones más completas, que conjuguen diversos enfoques, que relacionen la información con otro tipo de informaciones afines.

En segundo lugar, creemos que las entrevistas ponen de relieve la importancia de las estrategias que los alumnos utilizan para reconocer el sujeto de las diferentes oraciones. Puesto que la definición aprendida memorísticamente no les resulta útil para identificar el sujeto de una oración, necesitan fabricar mecanismos (a modo de pequeñas fórmulas matemáticas) que les ofrezcan las pistas necesarias para realizar con éxito su tarea. No están acostumbrados a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse; tampoco están acostumbrados a

reflexionar sobre el porqué de sus identificaciones; actúan, simplemente. Todo parece apuntar que su concepción de la gramática y, en concreto, la del análisis sintáctico se acerca más a la de una fórmula matemática que a la de un ejercicio de reflexión, de manipulación y de diálogo con la lengua. Por último, a propósito de las nociones de oración impersonal y sujeto elíptico, constatamos nuevamente que entre las definiciones que ellos manejan y las identificaciones que realizan, no existe una relación fluida, sino que conviven en el interior del alumnado en la mayoría de los casos como compartimentos estancos.

5. Conclusiones

La investigación presentaba dos objetivos principales: saber hasta qué punto los alumnos y las alumnas eran capaces de definir/caracterizar una determinada noción gramatical, en nuestro caso concreto la función sintáctica de sujeto, y comprobar de qué manera se hacía operativa su definición, en la identificación de los sujetos de una serie de frases.

Con relación al primer objetivo, los datos obtenidos muestran que la caracterización del sujeto por parte de los alumnos y de las alumnas es una caracterización realizada desde una única perspectiva, la semántica, en la que el sujeto se define como agente de la acción. Espontáneamente, no suelen completar sus definiciones con ningún tipo de información complementaria (a excepción de unos cuantos alumnos y alumnas), a pesar de que, a través de sus respuestas a las preguntas breves, demuestren poseer diferentes conocimientos relacionados con el sujeto.

Con relación al segundo objetivo, el análisis de las respuestas del ejercicio 2 muestra que el porcentaje de sujetos marcados correctamente no es demasiado alto, de lo que se desprende que saber definir un concepto no necesariamente ha de implicar el saber reconocerlo (*Camps 2000). Sin embargo, comparando el paradigma de sujeto que reflejaban las definiciones escritas y las contestaciones a las preguntas breves (sujeto agente, categoría nominal, no necesariamente el primer elemento de la oración...) con el paradigma de sujeto descrito por los elementos marcados como sujetos por los alumnos y las alumnas (elemento tematizado, primer elemento de la oración, no necesariamente ha de ser un SN, no necesariamente agente...), se desprende que los alumnos poseen al menos dos conceptos diferenciados de sujeto: uno lo utilizarían cuando se enfrentan a tareas en las que han de reflejar un tipo de saber declarativo, y otro cuando se enfrentan a tareas en las que deben demostrar un tipo de saber procedimental. En este caso concreto el concepto reflejado a partir del primer ejercicio se basa en criterios semánticos; el concepto que queda reflejado en el análisis de las frases del segundo ejercicio se basaría en criterios pragmáticos o formales. Los datos parecen indicar que uno y otro no poseen puntos en común y funcionan como compartimentos estancos.

Ambos conceptos se muestran a todas luces insuficientes para ayudar al alumnado a realizar co-

rrectamente la identificación del sujeto dentro de oraciones concretas, ya que estos son conceptos pobres, basados en un solo tipo de criterios (bien sean semánticos, pragmáticos o posicionales) y solo aptos para dar razón de sujetos prototípicos (es decir, sujetos agentes, que concuerdan en número y persona con el verbo y que a la vez son el tema de la oración). El análisis de las definiciones y respuestas del alumnado parece reflejar que estos manejan un concepto de sujeto "fosilizado", el cual, a pesar de haber sido introducido en el aula desde al menos los últimos cursos de la educación primaria, no ha evolucionado, no ha sido enriquecido con definiciones más completas que conjuguen diversos enfoques, que relacionen la información con otro tipo de informaciones afines, etc.

En suma, con el presente trabajo creemos que se contribuye a la caracterización de diferentes tipos de conocimiento gramatical que poseen los alumnos y las alumnas; el verdadero reto lo constituye saber cómo trabajar con el conocimiento gramatical que los alumnos ya poseen para que estos elaboren nuevos conocimientos, más completos y operativos. Creemos que, para propiciar el cambio conceptual, el primer paso es conocer las concepciones de las que parten los alumnos. Si el adulto (la escuela) no tiene en cuenta la existencia de esas concepciones, se arriesga a la superposición de saberes contradictorios o parcialmente incompatibles.

Sin embargo, acceder a las concepciones de los alumnos no es una tarea sencilla; conocer las concepciones de los alumnos y, más aun, conseguir que estos las expliciten y sean conscientes de ellas supone la creación de un clima determinado en clase de gramática. Para la creación de ese clima idóneo es importante que los alumnos y las alumnas perciban que cualquier tipo de conocimiento es válido para construir un conocimiento nuevo; los conceptos de los que ellos parten (semánticos, pragmáticos, posicionales, etc.) les pueden ser muy útiles como punto de partida para iniciar una tarea de reflexión. No se trata tanto de substituir o invalidar conceptos como de enriquecer los que ya se tienen y ayudar a su coexistencia, al servicio de una comprensión global de la noción que se quiera trabajar (Brossard y Lambelin 1985).

Un segundo paso consistiría en ofrecer a los alumnos situaciones de "conflicto cognitivo", cuya finalidad sería la de generar la insatisfacción de los alumnos con sus propias concepciones (o las de otros) y provocar su superación (Giordan 1996). En ocasiones, la escuela ha impuesto a los alumnos y alumnas nuevos conceptos, nuevas definiciones, sin que estos hayan experimentado primero la necesidad de mejorar las que ya manejaban o poseían; los alumnos y las alumnas serán capaces de memorizar las nuevas definiciones, pero probablemente seguirán utilizando los conceptos y estrategias que hayan utilizado siempre, y hallaremos de nuevo la dicotomía entre saber declarativo y saber procedimental, a no ser que ellos mismos descubran que los conceptos de los que parten pueden ser insuficientes para ayudarles a identificar los sujetos de las diferentes oraciones.

El modelo de concepto hacia el que se debe evolucionar ha de ser no dogmático, que propicie la discusión y la reflexión lingüística y que no se limite a presentar las nociones gramaticales como categorías discretas, en las que todos los miembros poseen un mismo "estatus". En este sentido consideramos especialmente interesante la propuesta procedente de la lingüística cognitiva, la cual consiste en presentar los diferentes conceptos como categorías con límites no siempre claros, definidas a partir de haces de rasgos, para lo que necesitan combinar diferentes enfoques y perspectivas, con miembros más representativos que otros (Cuenca y Hilferty 1999). Por último, la clase de gramática debe garantizar al alumnado situaciones en las que puedan poner a prueba las nuevas ideas, y discutir sobre ellas; constituir, en definitiva, un espacio abierto a la reflexión, a la experimentación y al diálogo con la lengua.

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 (Fisher 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

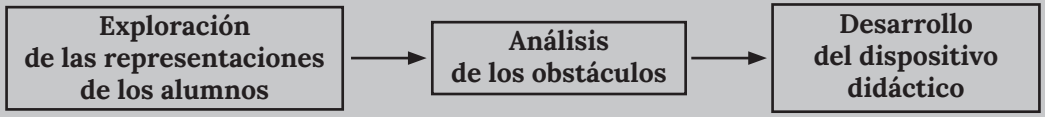
Los referentes de esta investigación se pueden agrupar en tres grupos: a) los estudios sobre las nociones gramaticales que los alumnos construyen a partir de fuentes diversas; b) los obstáculos epistemológicos de la propia disciplina, es decir, la complejidad del verbo y las dificultades que los alumnos 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 *fosilizados* 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 *lengua privada* (*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

Identificación del verbo	• Verbo correctamente identificado • Verbos o partes del verbo que no han sido identificados • Palabra identificada como verbo erróneamente
Reconocimiento del tiempo verbal	• Las formas no personales / formas personales • Distinción simple / compuesta • Valores de los diferentes tipos de pasado
Definición del verbo	• Indica acción • Expresa tiempo • La concordancia verbal

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 posterior 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 pertenecen 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%)
	Suceder	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).

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

Definición	Rasgos
El verbo es una palabra que expresa una ***acción*** *(1). El verbo tiene* ***género y número*** *(2). Los verbos se clasifican en muchos grupos según su estructura. Hay verbos* ***regulares e irregulares*** *(3), también* ***copulativos*** *(4) (ser, estar, parecer)* ***y predicativos*** *(5). El verbo hace de* ***predicado*** *en una oración y de* ***núcleo*** *(6) en el sintagma verbal. El verbo puede ir* ***acompañado de adverbios*** *(7), que le dan una característica, y una* ***persona*** *(8) (yo, tú, él, etc.). El verbo puede ser* ***gerundio, participio, infinitivo*** *(9). Y tiene tres* ***conjugaciones*** *(10) 1ª (acabados en* -ar), 2ª (acabados en -er) y 3ª (acabados en -ir).	(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

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.

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	%
Argumentos	32	32%	12	12%	56	56%
Número de alumnos	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 específica, 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 pleonasmo 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 verbos 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 cognitivo 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 (*Notario 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 tiene 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 rehúya 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'.

5. La enseñanza de la gramática: Secuencias Didácticas de Gramática

Los cinco capítulos de este apartado se centran en presentar aspectos distintos del modelo de enseñanza de la gramática que se defiende en este volumen. En La enseñanza de la gramática (*Camps*), *se muestra la complejidad que entraña la enseñanza gramatical, que debe conjugar dos movimientos complementarios, aunque no coincidentes (y vistos por algunas tradiciones de investigación como irreconciliables): abordar el saber gramatical en el seno de las tareas de escritura y abordar ese saber en el seno del sistema gramatical. Desarrollando este planteamiento,* Secuencias didácticas para trabajar la gramática en la escuela (Camps, Guasch, Milian y Ribas) *presenta tres rutas en las que incardinar el aprendizaje gramatical: la escritura, el sistema gramatical y el contraste inter e intralingüístico. Un ejemplo de esto último (el contraste interlingüístico, es decir, entre variedades de una misma lengua) es* La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento: el uso del pronombre "hi" en catalán oral (Camps y Fontich). *Este planteamiento asume que la construcción del saber gramatical puede ser fruto de tareas y enfoques distintos y complementarios, lo que constituiría la base de una gramática pedagógica. Esta idea se desarrolla en* Hacia una gramática pedagógica (Zayas) *y en* Hacia una gramática para la enseñanza: definición y descripción (Camps y Milian).

La enseñanza de la gramática

Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En A. Camps and T. Colomer (eds.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a l'educació secundària* (pp. 105-126). Barcelona: Horsori /ICE de la UB.

Anna Camps

1. Naturaleza del conocimiento gramatical

1.1. Los conceptos de gramática

El término gramática tiene varios significados: texto que recoge los conocimientos sobre la lengua, especialmente la escrita; conjunto de normas que regulan el uso normativo de la lengua, etc. Estos conceptos son evidentemente restrictivos. En cambio, queremos destacar tres, interrelacionados, que están en la base de la investigación actual y que consideramos interesantes para analizar este ámbito de enseñanza.

1) La gramática como saber implícito

A partir de la lingüística surgida de los trabajos de Chomsky se entiende por gramática lo que se denomina "competencia lingüística", es decir, el conjunto de reglas que los hablantes-oyentes de una lengua han elaborado y utilizan para generar (producir y comprender) el conjunto de frases que pertenecen a su lengua. En el marco teórico de la lingüística generativo-transformacional el objetivo de la investigación es elaborar un modelo que explique el funcionamiento de la gramática interna del hablante de una lengua; aunque no se limita a ello, sino que sobre todo pretende llegar a modelizar la capacidad humana universal del lenguaje, la llamada la Gramática Universal (GU). Dice Brucart (2000) hablando de los objetivos de la gramática generativo-transformacional (GGT):

> Los criterios de justificación formal de una gramática se basan en dos aspectos fundamentales: por un lado, en la misma organización del modelo gramatical, ya que éste debe cumplir determinadas

exigencias de elegancia y coherencia interna; por otro, *en la búsqueda de una relación estricta entre la gramática que construye el lingüista y la que conforma la competencia lingüística de cualquier hablante de una lengua natural.* (p.166, cursivas añadidas)

En el campo de la enseñanza de la gramática en la escuela, la concepción chomskiana dio lugar a una primera distinción entre gramática implícita y gramática explícita, muy productiva para la enseñanza de las lenguas, tanto desde el campo de la lingüística como, sobre todo, del de la psicolingüística. Efectivamente, el conocimiento gramatical no es únicamente un saber consciente, sino también un saber implícito que puede ser no consciente y que es inherente a la capacidad de usar la lengua. A partir de este enfoque, se podría suponer que la función de la enseñanza sería llevar a los alumnos a explicitar su saber gramatical implícito (Peytard y Génouvrier 1970, Camps 1986, Ellis 1990).

2) La gramática como conocimiento científico sobre la lengua

Desde diferentes supuestos teóricos los lingüistas han intentado elaborar modelos que expliquen el funcionamiento de la lengua, bien los aspectos sistemáticos, bien la relación de los elementos lingüísticos con lo extralingüístico. Nos encontramos aquí con un nuevo concepto de gramática: el de modelo (o modelos) que describe y explica el funcionamiento de la lengua. La naturaleza de este saber es diferente de la competencia lingüística: es o se convierte en un saber científico, exterior al hablante. El modelo que se adopte debe permitir, por un lado, analizar los datos y explicarlos y, por otro, proporcionar instrumentos lingüísticos para hablar de ellos, es decir debe establecer un metalenguaje útil para dar cuenta y para compartir el conocimiento que se elabora.

Hemos destacado más arriba que la aspiración de la gramática generativo-transformacional es formular un modelo que dé cuenta de la competencia lingüística, es decir de la gramática interna, de los hablantes. Ahora bien, hay que decir de manera explícita que no tiene por qué haber coincidencia entre el modelo elaborado en el marco de una teoría y los mecanismos reales que los hablantes utilizan. Conocer el conjunto de mecanismos usados para poner de manifiesto la estructura subyacente de las frases permite tomar conciencia de aspectos importantes de cómo se estructura la lengua en el marco del modelo específico que ha arbitrado esos mecanismos. Como todas las ciencias, en el campo de la lingüística se formulan hipótesis explicativas sobre la realidad que se estudia, en nuestro caso las lenguas, pero en ningún caso se puede confundir modelo y realidad.

3) El conocimiento metalingüístico

Dentro del marco de los estudios lingüístico-literarios, Jakobson (1960) distinguía diversas funciones del lenguaje, entre las que figura la "función metalingüística", aquella en la que el uso de la lengua tiene como referente la misma lengua. Los términos específicos que se utilizan para esta función constituyen lo que se denomina "metalenguaje".

En el campo de la psicolingüística, especialmente dentro del paradigma de la psicología cognitiva, se han desarrollado estudios sobre la actividad metalingüística**,** que hace referencia a la capacidad de conocimiento y de control que sobre el conocimiento lingüístico tienen los hablantes. Los últimos estudios ponen de manifiesto la complejidad del saber metalingüístico**,** que se puede dar a diferentes niveles (ver Karmiloff-Smith 1992) y en el que se pueden considerar componentes diversos como la capacidad de control y la de análisis de la producción lingüística (Bialystok 1994, Guasch 1995).

El acceso al conocimiento del funcionamiento de la gramática implícita del hablante debe contar, pues, con la capacidad de tomar la misma lengua como objeto de observación y de análisis, capacidad que se desarrolla desde los inicios del uso de la lengua, pero que no llegaría a los estadios más altos y elaborados sin que actividades específicas de enseñanza lo desencadenaran. Hay usos de la lengua, como por ejemplo los escritos, que la convierten en un objeto que se puede ob-

servar fuera de la comunicación, fuera de los hablantes. Los niños y niñas que aprenden a leer y escribir no lo podrían hacer sin hablar de letras, de palabras, de frases, de nombres, de puntos, de comas, etc. Todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua son o conllevan una gran cantidad de actividad metalingüística y también de uso de términos metalingüísticos.[1]

1.2. *Naturaleza del conocimiento gramatical que se pide a los alumnos*

Algunos estudios sobre el aprendizaje de la gramática (Kilcher-Hagedorn y otros 1987) han mostrado que los conocimientos gramaticales que se piden a los alumnos son de naturaleza diversa. En ocasiones se presupone que entre ellos hay transferencia directa. Por ejemplo, a menudo se enseña a definir y se supone que los alumnos sabrán por este solo hecho identificar los elementos en un texto; o se les enseña a utilizarlos y se piensa que los sabrán identificar, etc.

No nos referiremos ahora al conocimiento metalingüístico implícito que acompaña el desarrollo del lenguaje sino solo a los saberes que la escuela pide cuando se enseña gramática explícitamente. En libros de texto y en clases de gramática podemos distinguir cuatro tipos de actividades que implican tipos de conocimiento diferente: a) identificar unidades lingüísticas (p.ej., frases, textos, palabras, nombres, verbos, artículos, etc.); b) analizar las relaciones que se establecen entre ellas (p.ej., manipulándolas, efectuando operaciones diversas, etc.); c) producir (p.ej., escribir una frase, poner los pronombres que faltan, etc.); y finalmente d) definir elementos a menudo a partir de criterios diferentes (semántico, formal, funcional), que a veces se confunden, y a niveles también diferentes (morfológico, sintáctico, discursivo, etc.). Las capacidades para llevar a cabo cada una de estas actividades no son las mismas.

Algunas investigaciones han demostrado, por ejemplo, que en la actividad de revisar textos, los adolescentes son capaces de detectar que algo no funciona, especialmente en los textos de los otros, en cambio tienen mucha más dificultad en diagnosticar el problema, es decir, en darle nombre, porque para esto último hay que tener capacidad de usar la lengua para hablar de la lengua y, seguramente, conocer un metalenguaje para hacerlo (p.ej., "el *sujeto* no *concuerda*", "no se sabe cuál es el *referente* de este *pronombre*", etc.). Por último, es también difícil para los aprendices encontrar alternativas de uso que resuelvan el problema detectado (Bartlett 1982).

Esta diversidad de tipos de conocimiento no es en sí misma un problema, si no fuera porque se mezclan sin que ni enseñantes ni investigadores puedan definirse sobre la relación entre ambos. Algunos interrogantes que podemos plantearnos son: ¿hasta qué punto las definiciones ayudan a identificar los elementos? ¿O es que la identificación ayuda a detectar problemas de uso? ¿Hasta qué punto los conocimientos explícitos sobre la lengua inciden en los usos? Algunas investigaciones aportan datos sobre estos aspectos. Por ejemplo, los que citábamos antes sobre la revisión muestran que la detección de problemas exige dos tipos de conocimientos: los ligados a la competencia lingüístico-comunicativa y algunos conocimientos explícitos que permitan hablar de ello. Otros ponen de manifiesto qué conocimientos textuales, de entre los que han sido objeto de enseñanza explícita, utilizan los alumnos en la producción y de qué manera lo hacen: ¿los alumnos de refieren a ellos?, ¿los entienden?, ¿los hacen operativos?, etc.

Una de las virtudes de los estudios sobre la actividad metalingüística es que han permitido poner el punto de mira en el aprendizaje y no solo en la enseñanza. En toda la larga discusión sobre qué gramática enseñar y sobre qué enseñar de gramática, a menudo se olvida quién aprende y para qué lo hace y, por supuesto, cómo aprende. La investigación debería profundizar en la relación entre lo que se enseña y lo que aprenden los alumnos sobre la lengua y de qué manera los conocimientos explícitos pueden llegar a hacerse operativos en el uso.

En resumen, aparecen aquí diferentes tipos de saberes, unos implícitos, no conscientes (la competencia lingüística), y otros explícitos. Utilizando los términos del currículo, los podemos dividir en dos grupos: unos saberes procedimentales y unos saberes conceptuales. Los saberes procedimenta-

[1] Gil y Bigas en este volumen (Nota de los Editores)

les son a su vez de dos tipos: saberes que permiten usar la lengua de manera adecuada, y saberes ligados al control y al análisis de las producciones lingüísticas, en dos sentidos, en los procesos de producción y comprensión y en los productos finales (p.ej., identificar elementos, efectuar cambios para juzgar el efecto en la frase o el texto resultantes, etc.). Se supone que entre los tres tipos de saberes hay relación y esta es la hipótesis en la que debería basarse cualquier enseñanza gramatical a niveles de escolaridad obligatoria.

2. Los objetivos de la enseñanza de la gramática

Independientemente de los contenidos enseñados y los modelos utilizados para hacerlo, la enseñanza gramatical se ha orientado a objetivos diversos a lo largo de la historia. En cierta medida se podría decir que todos ellos perduran más o menos explícitos en el momento actual. Es posible distinguir cinco:

1) Mejorar los usos de la lengua gracias al dominio de las formas lingüístico-discursivas.
2) Ofrecer instrumentos para resolver algunos problemas ortográficos.
3) Prepararse para adquirir otras lenguas, especialmente las extranjeras.
4) Desarrollar la inteligencia.
5) Reflexionar sobre la lengua y sus construcciones, porque la lengua es un dominio de estudio interesante en sí mismo.

Los comentaremos uno por uno para ver, por un lado, las concepciones y los marcos teóricos subyacentes a cada uno de ellos y, por otro, para analizar las posibilidades de integrar esos diferentes objetivos en una enseñanza gramatical con un mínimo de coherencia.

2.1. Mejorar los usos de la lengua gracias al dominio de las formas lingüístico-discursivas

El primer objetivo es sin duda el predominante en las orientaciones curriculares actuales en nuestro país. Parte de la presuposición según la cual entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales hay una relación positiva. Es decir, que hay conocimientos sobre la lengua que son instrumentos para mejorar estos usos.

Esta idea no es nueva en la historia de la enseñanza gramatical, especialmente por parte del profesorado de Lengua tanto de Primaria como de Secundaria. La relación de los estudios sobre la lengua con el desarrollo de la expresión escrita y oral ha sido siempre percibida como una necesidad desde la escuela, pero ha experimentado sus vaivenes según los conceptos predominantes de las ciencias del lenguaje y de las ciencias psicológicas. Se podría pensar que el profesorado ha buscado en los modelos teóricos caminos para resolver problemas de enseñanza de los usos de la lengua, y que los modelos teóricos, unidos a la

estructura escolar, se han resistido a ello. Hagamos un breve repaso.

En sus orígenes los estudios gramaticales eran un instrumento para conocer los usos literarios de los considerados buenos autores, así como los usos normativos de la lengua oral culta, unificada por encima de las diferencias dialectales (ver Tuson 1980 para una síntesis de las teorías gramaticales que han tenido una mayor incidencia en la enseñanza). Recordemos solo la definición de gramática de la Real Academia Española: "Es el arte de hablar y escribir correctamente" una lengua. Esta gramática pasó insensiblemente del estatuto de instrumento al de objetivo (Bronckart 1985) y el análisis morfológico y sintáctico se convirtió en la práctica habitual de las clases de Lengua.

No parece osada la afirmación de que la adopción de los presupuestos de las gramáticas estructural y generativa a la enseñanza se originó porque el profesorado vio posibilidades de relación con las habilidades de producción de la lengua frente a la enseñanza tradicional centrada primordialmente en el análisis de la lengua escrita. Así, la gramática estructural dio lugar a los ejercicios estructurales, que se concebían como procedimientos para que los aprendices interiorizaran las estructuras de las lenguas extranjeras y segundas.

Este tipo de ejercicios pasaron a la enseñanza de primeras lenguas, donde se situaron incómodamente, desde el momento en que, en las edades escolares, niños y niñas conocen ya las estructuras fundamentales de su lengua. Desde el punto de vista analítico (la clasificación de las categorías gramaticales y de los procedimientos de análisis de la frase), el estructuralismo ofrecía un marco formal para analizar la lengua que permitía una aproximación más rigurosa a las categorías y funciones lingüísticas. Fue este aspecto el que finalmente se impuso y el análisis estructural fue la actividad primordial de las clases de Lengua de Secundaria en los años setenta (véase Pleyán 1969 para un intento de racionalización del análisis sintáctico en estos años).

La gramática generativa (especialmente el primer modelo chomskiano) también fue saludada, y en un doble aspecto: por la esperanza de que ofreciera caminos para incidir en el uso y por las posibilidades de hacer más clara para los aprendices la estructura sintáctica de la lengua. El conjunto de trabajos que hablan de las aportaciones de la gramática generativa a la enseñanza de la lengua destaca la idea de creatividad lingüística inherente a la teoría. Pero esta idea no se concreta en general en procedimientos de enseñanza que la fomenten y, en cambio, se adoptan únicamente algunos procedimientos de análisis sintáctico o léxico.

Es indudable que la lingüística se constituye como ciencia en el paradigma estructural, que toma el sistema de la lengua como objeto de estudio. Pero este mismo hecho, a pesar de los espejismos de la enseñanza en los primeros momentos, la alejó del uso. En ocasiones, en los libros escolares más que conocimientos sobre las lenguas catalana, castellana, francesa, etc. se pretendía dar a los alumnos conceptos de lingüística.

Los intentos de buscar en las ciencias del lenguaje las soluciones a los problemas de aprendizaje de los usos lingüísticos siguen muy vivos en el momento actual. En el conjunto de los estudios lingüísticos el interés por los usos de la lengua, por los hablantes, por la interacción inherente a estos usos se ha desarrollado considerablemente, hasta el punto de que se puede hablar de un nuevo paradigma en este campo. Los estudios sobre el texto y el discurso, sobre la enunciación, sobre los aspectos sociales de la actividad verbal abren un marco de referencia necesario para conceptualizar la enseñanza de los usos de la lengua.

Esto hace que la mirada de los profesores se dirija a los estudios lingüísticos con la esperanza de encontrar instrumentos que puedan ser adoptados por la escuela. Parece claro que los estudios sobre el texto, sobre el discurso, sobre la variedad en los usos de la lengua, etc. están más cerca de dar explicaciones a los problemas que se plantean la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades verbales que los modelos oracionales formales. De todos modos, hay que distinguir entre el contexto científico donde se desarrollan estas ciencias y el contexto escolar, con sus necesidades específicas.

Por otra parte, los estudios y la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, desde una perspectiva diferente, han abandonado los presupuestos de aprendizaje inconsciente y automático de las estructuras lingüísticas de la gra-

mática implícita, por caminos que reconocen la incidencia de lo que se ha dado en llamar gramática explícita. Los modelos que explican la relación entre uno y otro tipo de conocimientos son diversos y algunos analizan más finamente esta relación entre lo que es automático e inconsciente y lo que es reflexivo y consciente en el aprendizaje de las lenguas (ver Guasch 1995 para una síntesis de trabajos en esta dirección).

Este breve repaso aspira a poner de manifiesto que el objetivo de mejorar los usos de la lengua y el deseo de encontrar en los estudios gramaticales instrumentos para incidir en esa mejora no es nuevo y en nuestros días se convierte en el eje central del área de Lengua en los estudios primarios y secundarios. De todas formas, es muy posible que haya que invertir el proceso seguido hasta ahora en los planteamientos sobre la gramática en la escuela, que ha tendido más bien a tomar como punto de partida las ciencias del lenguaje para ver sus implicaciones en la enseñanza. El punto de partida para la reflexión debería centrarse preferentemente tanto en las características de los tipos de discurso que se pretende que los alumnos lleguen a conocer, como en el conocimiento de la operatividad de los contenidos conceptuales para la comprensión y producción de textos (ver Camps y Milian 1997 para un planteamiento general de la problemática de la relación entre uso de la lengua y conocimientos gramaticales). La investigación, pues, debería partir del análisis de las necesidades y objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y no al revés.

2.2. *Ofrecer instrumentos para resolver algunos problemas ortográficos*

El segundo de los objetivos de la enseñanza de la gramática es inseparable del primero, pero más restringido. Se refiere solo a un aspecto de la lengua que en la escuela ha sido y es de gran importancia: la ortografía y, en sentido algo más general, la normativa escrita. En algunas lenguas, como el francés, la relación entre problemas de la ortografía que se llama precisamente gramatical y los conocimientos de morfología y sintaxis ha estado siempre presente. Los aprendices del catalán escrito deben resolver también problemas ortográficos recurriendo a conocimientos de este tipo (p.ej., la vocal neutra en la flexión nominal y verbal). Ya en 1926 Alexandre Galí incluye, entre los conocimientos ortográficos que clasificaba como de ortografía arbitraria, aquellos que tienen como fundamentación conocimientos de tipo gramatical (Galí 1967).

2.3. *Prepararse para adquirir otras lenguas, especialmente las extranjeras*

La enseñanza tradicional de lenguas extranjeras se basaba en la traducción y en el estudio de la gramática de la lengua que se tenía que aprender. Para construir el conocimiento sobre la gramática de otra lengua se consideraba imprescindible conocer la gramática de la lengua propia (y también de la latina, naturalmente). Ya hemos dicho que el estructuralismo representó un cambio radical de orientación y dio lugar a métodos basados en la ejercitación de las estructuras gramaticales, que, evidentemente, el profesorado o los autores de los métodos debían dominar pero que los alumnos solo tenían que automatizar.

La adopción de métodos comunicativos, basados en la interacción verbal y no solo en la repetición, también hacía el "by-pass" a la gramática y consideraba el uso como instrumento básico del aprendizaje. Hemos dicho que la investigación actual resitúa la necesidad de conocimientos gramaticales por otra vía: por la consideración de la reflexión metalingüística en el desarrollo de las capacidades verbales. Vuelve, pues, a hacerse presente la necesidad de analizar los contenidos de esta actividad metalingüística y las necesidades ligadas a los diferentes usos que hay que llegar a dominar en la lengua primera y segunda.

2.4. *Desarrollar la inteligencia*

De entre todos los contenidos de la enseñanza, los matemáticos y los de lengua han tenido y aún tienen un estatuto especial: se los ha considerado instrumentales. En el caso de los de lengua, no lo han sido solo en el sentido de que se pueda dar hoy a la incidencia de los usos de la lengua en las posibilidades de comunicación del pensamiento y en la construcción del mismo pensamiento ver-

bal, sino que a menudo se ha argumentado que el estudio de la gramática era un instrumento para la ordenación del pensamiento lógico. Este ha sido uno de los argumentos largamente esgrimidos para defender el estudio del latín en la enseñanza obligatoria. Cuando esta enseñanza fue perdiendo espacio, se argumentó que también el estudio de la gramática de la propia lengua era un instrumento para ello.

De hecho, es una idea que, proveniente de la concepción aristotélica de la gramática, ha ido apareciendo y desapareciendo en las concepciones posteriores. Seguramente, en nuestros días el pensamiento científico-técnico ha ocupado el lugar de un pensamiento más ligado al estudio de las humanidades y esto hace que las matemáticas, la física y otras ciencias sean consideradas prioritarias en esa función. Pero de todos modos este objetivo a menudo es implícito en la formulación de la gramática para la escuela.

2.5. *Reflexionar sobre la lengua y sus construcciones, porque la lengua es un dominio de estudio interesante en sí mismo*

Finalmente, y sobre todo en los niveles más altos de la enseñanza, se defiende la conveniencia de que los alumnos tengan conocimientos sobre el lenguaje y la lengua fundamentados en las aportaciones de las ciencias del lenguaje como un objetivo en sí mismo, como conocimiento científico-cultural. Algunas propuestas surgidas en el marco de la lingüística generativo-transformacional sugieren que el objetivo es hacer explícita la gramática implícita que los hablantes poseemos. En estas propuestas, el interés no sería la mejora del uso de la lengua sino simplemente el hecho de tomar conciencia de las reglas que permiten su funcionamiento. En definitiva, un conocimiento científico interesante en sí mismo.

En general, los conocimientos sobre la lengua, o bien se han limitado a los niveles de la frase y de la palabra, o bien se han centrado en esos niveles primordialmente. Hay que revisar este punto de vista e integrar en las programaciones gramaticales conocimientos sobre aspectos textuales, discursivos, pragmáticos, etc. Yendo más allá de lo que se entiende por gramática, habría que entrar a considerar los conocimientos sobre la lengua y las lenguas que debería tener cualquier ciudadano culto; por ejemplo, sobre las lenguas en el mundo, sobre las problemáticas ligadas a los usos de las lenguas, sobre los diversos sistemas de escritura, etc. Saber cosas sobre la lengua y las lenguas va más allá de saber gramática. Apuntamos el tema, aunque no entraremos en él.

En resumen, la enseñanza gramatical se ha visto y se ve justificada por objetivos que podríamos agrupar, en dos bloques:

a) Para mejorar los usos de la lengua en relación con el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas y de las posibilidades de la lengua como instrumento de conocimiento, considerando los aspectos normativos como una condición para los usos más formales.
b) Como conocimiento en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas.

Ambos aparecen en los currículos actuales de Secundaria con diferente énfasis en cada uno y también según la etapa educativa, obligatoria o postobligatoria. ¿Se puede establecer una relación entre ellos? La enseñanza gramatical que se relacione con el uso de la lengua, tanto en la comprensión como en la producción, constituye un tema complejo que tiene implicaciones en varios ámbitos: las ciencias del lenguaje como marco teórico de referencia, las ciencias relacionadas con la adquisición y desarrollo del lenguaje, la programación y la metodología y la organización de la enseñanza.

3. Aportaciones de las ciencias del lenguaje a la delimitación de los contenidos de la enseñanza gramatical

La aportación de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de las lenguas no se limita a los contenidos conceptuales, sino que afecta también la reconceptualización de los contenidos procedimentales que se priorizan en los currículos de lengua actuales. El conjunto de estas ciencias tiene una incidencia fundamental en los contenidos gramaticales explícitos que se seleccionan y en la función que se les da. Por otra parte, señalamos el problema que representa el hecho de que los marcos teóricos que explican la lengua y el lenguaje sean diversos y que en ocasiones sean y se presenten como contrapuestos. De todas formas, consideramos que hay aportaciones provenientes de diferentes ámbitos que son especialmente relevantes y que pueden contribuir a formular un marco para la enseñanza de la gramática en relación con el uso y como saber específico.

No pretendemos hacer un repaso exhaustivo del estado actual de las ciencias del lenguaje. Sería una pretensión excesiva e imposible en el espacio de este capítulo. Remitimos al lector a las obras de síntesis sobre los estudios lingüísticos y pragmáticos (Bronckart 1980, Reyes 1990, Escandell 1993, Castellà 1992, Levinson 1989) y los trabajos que los analizan en relación con la enseñanza de la lengua (Tusón 1980, Lomas y otros 1992, Cuenca 1992, Bronckart 1985). Nuestra intención es solo ejemplificar algunas de las aportaciones de estos estudios, que están incidiendo en la determinación de los contenidos de la enseñanza de la gramática, y no únicamente en nuestro país.

3.1. *El estructuralismo lingüístico*

La investigación estructuralista sobre la lengua orientó sus trabajos a establecer criterios objetivos para la delimitación de los elementos que constituyen las lenguas a partir del análisis de corpus. Frente a los criterios ambiguos y poco claros de la que se denominó, a partir de entonces, gramática tradicional, las diferentes corrientes del estructuralismo lingüístico dirigieron los esfuerzos a definir de manera científica las categorías gramaticales. Por ello, había que diferenciar los planos de análisis y no confundir el plano del significado con el plano formal o el funcional. La morfosintaxis debía limitarse a estos últimos. Aplicando a los corpus establecidos operaciones diversas, basadas principalmente en la permutación y la conmutación de elementos, se podía llegar a establecer una clasificación de estas categorías.

El intento más importante, por la trascendencia posterior que tuvo, fue el del distribucionalismo, que arbitró el procedimiento denominado "análisis de constituyentes inmediatos". Afirmaba Tuson (1980):

> De entre las diversas escuelas (estructuralistas) seleccionaremos el estructuralismo distribucionalista por varios motivos: en primer lugar, es el intento estructuralista más serio para la delimitación y clasificación de los elementos del lenguaje; en segundo lugar, porque se trata del método que se aparta más radicalmente de toda contaminación esencialista y se atiene con rigor a criterios empíricos o de verificabilidad; finalmente, porque el distribucionalismo está en la base de la gramática generativa. (p.75)

Así lo afirma también Hernanz (1997), que destaca la organización jerárquica subyacente a la secuencia lineal de los elementos que aparecen en la superficie oracional, elementos que el hablante procesa,

> agrupándolos en complejos estructurales provistos de coherencia interna, es decir, en constituyentes. Es a través de operaciones realizadas sobre las oraciones que se ponen de manifiesto, por ejemplo, las distintas estructuras que se esconden detrás de una misma organización superficial. (p.43)

3.2. *La gramática generativo-transformacional (GGT)*

Según la GGT el estudio de la estructura de la oración no se puede hacer solo a través del análisis de corpus. Su aproximación al estudio del sistema de la lengua parte de hipótesis, que se contrastan con oraciones seleccionadas para poner de manifiesto el problema que se estudia. Así pues, aunque incorpora en su metodología procedimientos que arraigan en el análisis de constituyentes del que hablábamos, el fundamento del uso de las operaciones no es el mismo y la finalidad que persigue no es tampoco del todo coincidente: pretende reflejar el conocimiento gramatical implícito, la competencia lingüística, del hablante, concebido como el hablante-oyente ideal.

El mayor interés de este enfoque para la enseñanza es de orden metodológico. El acceso al conocimiento de la gramática de la propia lengua (en el nivel de la frase) se puede fundamentar en procedimientos de argumentación sintáctica frente a un acceso basado únicamente en la definición de las categorías y funciones previa a la identificación en la frase y el análisis. Conviene, sin embargo, destacar que desde un punto de vista estrictamente chomskiano las argumentaciones tienen sentido en relación con el sistema y no contemplan la variación que se da en el uso real. Y esta es la principal debilidad de este procedimiento en la formación lingüística en los niveles de primaria y de secundaria.

Para afirmar la gramaticalidad o la adecuación de una frase no se puede recurrir al juicio de los aprendices, sino que a menudo se debe recurrir a la normativa, como ponen de manifiesto algunos profesores o investigadores que han experimentado procedimientos de este tipo en las aulas (Caballero 1991). La argumentación sintáctica debe ponerse, pues, en relación con los usos y es el profesor quien debería ser mediador para facilitar a los alumnos el acceso a los usos formales y normativos que los alumnos no han alcanzado todavía o que socialmente se considera necesario que alcancen (Camps y Milian 1997). A pesar de los problemas que presenta, cabe destacar que esta aproximación metodológica permite partir de lo que los alumnos saben, desarrollando el contraste y la reflexión, y enlaza con la capacidad que todos tenemos de usar la lengua para hablar de la lengua, es decir de usarla en su función metalingüística.

3.3. *Las teorías de la enunciación*

Los estudios sobre la enunciación consideran el texto desde el punto de vista de su anclaje en la situación enunciativa. Los estudios de Benveniste, Culioli o Kerbrat-Orecchioni, por ejemplo, destacan cómo los aspectos extralingüísticos se manifiestan en el texto. Numerosas marcas lingüísticas son exponentes de la inserción del texto en el contexto de la enunciación: las personas gramaticales que se refieren al enunciador o al destinatario, la modalización, las marcas temporales (p.ej., verbos, adverbios de tiempo, etc.), entre otros. Las formas lingüísticas, pues, no se explican solo por la relación con los elementos sintagmáticos o paradigmáticos, por las relaciones estructurales en el sistema de la lengua, sino también por su relación con elementos extralingüísticos.

Este enfoque introduce un nuevo punto de vista en el estudio de los elementos lingüísticos. Si tomamos el punto de vista interno de la frase, la categoría pronombre personal, por ejemplo, puede ser analizada en relación con la función sintáctica que tiene. Pero en cambio, desde el punto de vista de la enunciación remite a las personas participantes y a la forma en que se insertan en ella. Así, en los textos escritos académicos se tiende a esconder la subjetividad del escritor detrás del uso de formas impersonales o genéricas, evitando la primera persona. Esta tendencia es general en los textos escritos, pero a veces entra en contradicción con la función del tipo de discurso. Por ejemplo, en los textos de opinión es el autor, que manifiesta su punto de vista, el que debe marcarlo como propio o como compartido por unos posibles destinatarios. Para hacer todo eso se necesitan instrumentos lingüísticos.

3.4. *Los estudios sobre el texto y el discurso*

El interés por el estudio de unidades más allá de la frase no se circunscribe a un único marco teórico. Tanto los estudios sobre la enunciación como los estudios de raíz estructuralista o generativista se han interesado por ello (p.ej., Rigau 1981), como numerosas son también las aportaciones de campos específicos como el de la argumentación o el de la narración. Bronckart (1985a, 1985b) destaca que el estudio del texto se ha convertido en un objetivo que se aborda a menudo desde puntos de vista integradores. El estudio de estructuras textuales prototípicas, así como el de la organización de las estructuras intermedias del texto (que permiten vincular entre ellas las frases y las diferentes partes en que el texto se articula) han sido objeto de investigación preferente: los elementos que dan coherencia al texto y los que establecen la cohesión interna (p.ej., anáforas, repeticiones, conexión, organizadores textuales, formas verbales, etc.) (Adam y Revaz 1997).

Es imposible separar los estudios del texto de los del discurso, aunque unos no se pueden reducir a los otros. Si aceptamos que entre texto y discurso se puede hacer la misma distinción que entre frase y enunciado en el sentido de que los primeros términos (texto, frase) hacen referencia a los aspectos internos, mientras que los segundos (discurso, enunciado) consideran la relación con el contexto extralingüístico, tendremos que convenir que no producimos textos sino discursos, cuyas características dependen de las diferentes situaciones de interacción. Como las organizaciones sociales en las que se desarrollan las actividades verbales humanas son diversas y además cambiantes, es evidente que los géneros discursivos son también diversos y que evolucionan y cambian con el tiempo. Por eso es tan difícil, si no imposible, establecer una clasificación de los géneros discursivos.

El análisis del discurso de hecho integra en sus planteamientos aportaciones tanto de la pragmática como de la gramática del texto y de las teorías de la enunciación, y se orienta al estudio de las producciones verbales humanas teniendo como punto de partida la idea de que el discurso se produce siempre en situación, es fruto de la interactividad humana y no se puede abordar aislándolo de esta actividad global y compleja. El análisis del discurso aporta al estudio de la gramática la consideración de la diversidad y la variedad lingüística ligadas a lo que las personas hacemos con el lenguaje y que, naturalmente, tiene su reflejo en las formas lingüísticas, que no se consideran independientes de esos usos. En este marco se han llevado a cabo numerosos trabajos sobre las unidades lingüísticas que pueden caracterizar géneros discursivos diversos (p.ej., los tipos de conjunciones en los textos argumentativos o en los expositivos, las formas verbales de la narración, las referencias anafóricas, la densidad léxica, la longitud de las frases, la modalidad de la oración, etc.).

3.5. *La lingüística cognitiva*

Uno de los problemas poco abordados actualmente por los estudios lingüísticos y pragmáticos es el de la definición de las categorías gramaticales. Tampoco las propuestas y reflexiones sobre la enseñanza de la gramática se refieren demasiado a menudo a ese aspecto, pero, en cambio, está siempre presente en cualquier propuesta de gramática escolar. Aunque no se pida a los alumnos definir qué es nombre, oración o adverbio, está claro que las actividades que implican identificación y denominación de elementos presuponen, como mínimo, una caracterización implícita. No entraremos ahora en las diferentes aproximaciones a la definición de las categorías gramaticales, que se pueden encontrar, por ejemplo, en Cuenca (1996).

Esta autora se refiere a las dificultades y la insuficiencia de los intentos de categorización de la gramática tradicional, del funcionalismo estructuralista y de la gramática generativa y propone abordar el tema desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, que consideraría la categorización de los elementos lingüísticos dentro de los procesos generales de categorización que caracterizan la actividad mental humana. En este enfoque las categorías no se pueden definir como compartimentos estancos a partir de condiciones necesarias y suficientes, sino que los límites entre ellas se consideran difusos; la definición se hace a partir de haces de rasgos y de relaciones de semejanza; además, hay algunos miembros de la categoría más representativos que otros. Por

ejemplo, *perro* se podría considerar más representativo de la categoría nombre que *alegría o salida*. Por eso se habla de prototipos.

Este enfoque podría ayudar a reorientar la definición de categorías gramaticales seleccionando los rasgos más pertinentes para ser comprendidos y aprendidos en cada estadio del aprendizaje de manera que se fueran acumulando en definiciones cada vez más completas y matizadas (Camps 1986). Con ello sería posible conceptualizar las categorías gramaticales y, en cambio, quedaría del todo desterrado el ejercicio consistente en identificar los elementos de una categoría dada en cualquier texto que se presente a los alumnos.

En resumen, considero que en relación con las aportaciones lingüísticas hay que tener en cuenta las tres reflexiones siguientes:

a) Las ciencias del lenguaje no ofrecen un modelo único para dar cuenta de todos los aspectos de la enseñanza gramatical señalados en los objetivos. Esta es una de las causas de las dificultades con que se encuentra el profesorado, unida a la falta de formación en los aspectos de uso de la lengua. Como dice Cabré (1990):

> Difícilmente los enseñantes pueden enseñar lengua si en lo único que se les ha formado es en descripción e historia de la lengua; si solo han estudiado las estructuras gramaticales en abstracto; si se les ha fomentado el prejuicio de que enseñar a leer, escribir y comprender los textos, aunque se haga a nivel superior, es una actividad de segunda categoría, de una categoría inferior a la de explicar teoría. (p.126)

b) Una cosa son los contenidos que el profesor debe conocer y dominar, otra los contenidos de las ciencias del lenguaje que pueden servir de marco de referencia, y una tercera, y diferente, los contenidos de enseñanza; y aún dentro de estos últimos hay que diferenciar los de la Secundaria y los de Bachillerato (en España, alumnos de 12-16 y 16-18 años de edad respectivamente) (ver Bronckart y Plazaola 1998 para el concepto de *transposición didáctica*).

c) Los conocimientos sobre la lengua no se limitan a los que denominamos gramaticales. La retórica, la poética, los estudios sobre la argumentación, la narratología, etc. son campos que ofrecen instrumentos imprescindibles para analizar y comprender los usos de la lengua, incluyendo, por supuesto, los literarios. Así, aunque ahora no nos referimos explícitamente a ellos, está claro que en la planificación de contenidos necesarios para la comprensión y producción de textos habrá que tenerlos en cuenta y seleccionar los pertinentes para la tarea que se quiere llevar a cabo y para la etapa educativa en que se trabaje.

4. Los contenidos de la enseñanza gramatical

La especificación de los posibles objetivos de la enseñanza gramatical en la educación secundaria, la reflexión sobre la naturaleza del saber gramatical y la diversidad de aportaciones de las ciencias del lenguaje plantean la necesidad de determinar cuáles serán los contenidos de esa enseñanza.

Los autores que últimamente se han planteado esta cuestión han intentado integrar los diferentes niveles de análisis de la lengua en una visión global partiendo de presupuestos distintos. Por ejemplo, Zayas y Rodríguez (1992) parten de la consideración de los puntos de vista en que se puede estudiar el texto-discurso y establecen una clasificación que tiene en cuenta los diversos ámbitos de organización de la lengua, así como la relación con el contexto considerado como situación enunciativa y también como contexto social en el que se insertan las actividades verbales humanas. He aquí (Cuadro 1) algún ejemplo de contenidos de cada uno de los ámbitos que estos autores proponen:

Cuadro 1. Contenido gramatical por ámbitos (a partir de Zayas y Rodríguez 1992)

I. Ámbito contextual
- A. En cuanto al espacio físico
  1. La *persona gramatical* como referencia a los participantes y las formas lingüísticas que establecen esta diferencia: *pronombres personales, pronombres posesivos, desinencias verbales* de persona.
  2. (...)
- B. En cuanto al espacio social
  1. Procedimientos *de despersonalización* (construcciones impersonales).
  2. La *modalidad* de las oraciones según su finalidad: enunciativas, interrogativas, imperativas; la interpretación de la modalidad en el contexto.
  3. (...)

II. Ámbito textual
- A. Procedimientos gramaticales de cohesión:
  1. *Sustitución mediante proformas: pronombres* de tercera persona, posesivos, demostrativos, relativos e indefinidos; *proadverbios* o substitutos de adverbios o sintagmas preposicionales con valor adverbial; *substitutos de oraciones* (esto, aquello, etc.), etc.
  2. *Elipsis.*
  3. (...)
- B. Procedimientos léxicos de cohesión:
  1. *Sustitución léxica sinonímica* o de repetición de un elemento léxico con otro elemento léxico.
  2. *Relaciones semánticas entre lexemas:* hiperónimos e hipónimos, cohipónimos, antónimos, derivación.
  3. (...)

III. Ámbito oracional
- A. Oración
  1. Delimitación de las oraciones del párrafo: uso del punto y seguido. Las conjunciones de coordinación y de subordinación.
  2. Ampliación y reducción de grupos sintácticos. Inserción de oraciones.
  3. (...)
- B. Palabra
  1. Clasificación de las clases de palabras.
  2. Exploración de los procedimientos de formación de palabras y aprendizaje de las restricciones significativas del funcionamiento de estos procedimientos en el discurso.
  3. (...)

Esta selección ha tomado como punto de partida el texto-discurso como objetivo prioritario de enseñanza en los niveles de la Secundaria Obligatoria. Se podrían adoptar otros. Castellà (1994) sugiere partir de las necesidades que los diferentes ámbitos de uso de la lengua plantean a partir de las posibles preguntas que los usuarios se pueden hacer, de los problemas que necesitan resolver cuando los usos no son automáticos; por ejemplo: ¿Cómo puedo designar las palabras que aparecen en mi discurso para poder hablar? ¿Puedo usar el pronombre "la" en función de complemento indirecto? De la serie de preguntas que formula, se desprenderían algunos contenidos que deberían formar parte, según el autor, de los programas de enseñanza básica de la lengua. Masseron (1995) hace también un intento de integrar los conocimientos de diferentes niveles, relacionando los contenidos gramaticales con los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen, referidos a seis ámbitos: ortografía, conjugación, sintaxis, gramática de la enunciación, gramática del texto y léxico. Reproducimos algunos de ellos (Cuadro 2):

Cuadro 2. Contenidos gramaticales y aprendizajes esperados (a partir de Masseron 1995)

	Los objetos y sus propiedades	Aprendizajes
Sintaxis[2]	Sistema de construcción y de relación entre grupos en el marco de la frase. La frase y sus constituyentes: orden, relaciones, naturaleza y funcionamiento de los constituyentes en la frase de base. Las categorías de los elementos que entran en los constituyentes de la frase. Las reglas de inserción. Las transformaciones de la frase: tipos y formas de frases.	Comprensión de las estructuras y de los principios de inserción de frases. Realización (y dominio de los efectos obtenidos) de las diferentes transformaciones: poner en relación las pruebas utilizadas y las propiedades sintácticas del constituyente o de la frase transformada. Dominio y utilización del metalenguaje necesario para describir los fenómenos.
Gramática de la enunciación	Situación de enunciación: parámetros contextuales (la deixis) o bien cotextuales (sistema anafórico), discurso/relato. Tiempos verbales, personas gramaticales, marcadores de tiempo y espacio. Relaciones del locutor con el enunciado: marcas de modalización y de axiologización.	Identificación (reflexiva) del sistema enunciativo de una secuencia textual dada. Capacidad de cambiar el sistema enunciativo de un texto o de modificar las marcas de modalización.
Gramática del texto	Problemas de cohesión del texto y de encadenamiento de frases. Progresiones temáticas. Determinantes, anáforas y cadenas de referencia. Marcadores específicos de estructuración de los textos: conectores (argumentativos), marcas de planificación (o de integración lineal); organización en párrafos; marcas de dominio.	Comprender y describir los diferentes niveles de cohesión y de estructuración de un texto. Producir secuencias de texto cuyas frases se encadenen siguiendo los principios observados.

[2] Algunos conceptos y sus términos correspondientes se derivan de los primeros modelos chomskianos, que tuvieron un gran efecto en la renovación de la enseñanza de la gramática en Francia y que siguen siendo una opción pedagógica para enseñar la gramática de la oración.

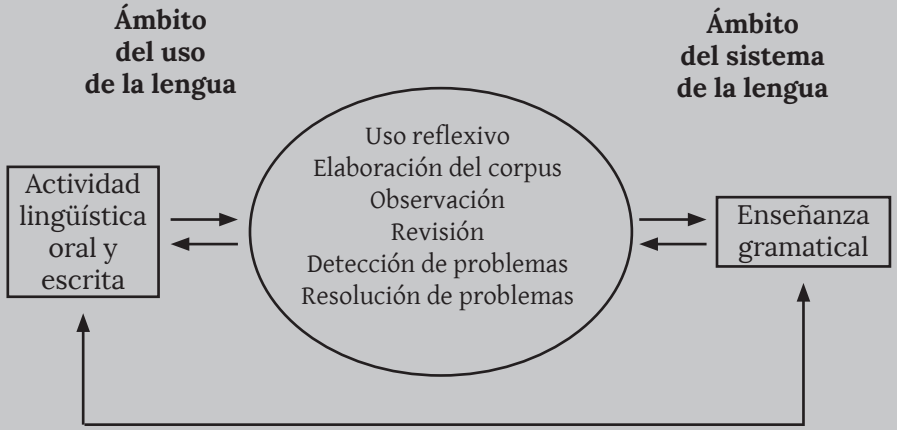
Cabe decir, finalmente, que, en España y de acuerdo con las directrices curriculares de la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* 1990), los currículos de lengua en la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria explicitan unos contenidos mínimos que dejan un gran margen al profesorado para especificarlos y organizarlos de acuerdo con los ejes de programación que adopten y con las necesidades de los alumnos.

5. Programación de los contenidos gramaticales

No es nuevo afirmar que la programación de los contenidos gramaticales se encuentra en una contradicción: por un lado, la necesidad de respetar la lógica de la materia y, por otro, la lógica del aprendiz de lengua, que debe resolver problemas de uso cuya aparición no respeta ese orden lógico y que se plantean en toda su complejidad. La opción no es fácil. Si optamos por una programación basada en los usos nos podemos encontrar abocados a tratar problemas gramaticales que aparecen esporádicamente y que difícilmente se podrán integrar en un conocimiento ordenado que facilite su recuperación. Si optamos por una enseñanza sistemática los peligros pueden ser dos. Si se toma como punto de partida los textos, estos podrían ser usados solo como pretexto para explorar problemas gramaticales; si se prescinde de los textos se corre el riesgo de la falta de significatividad del aprendizaje de la gramática.

La opción podría ser establecer una doble vía de programación que se integrara en un espacio de interrelación en que los problemas surgidos en una de las vías, la de la actividad verbal, pudieran buscar respuesta y solución en el conocimiento elaborado en la otra y que, a su vez, estos conocimientos ofrecieran instrumentos para la reflexión, el análisis y el control consciente de las actividades verbales. El siguiente esquema (Figura 1), puede representarlo:

Figura 1. El espacio intermedio entre uso de la lengua y estudio del sistema gramatical



Las actividades de enseñanza y aprendizaje gramatical deberían situarse en la zona central representada en el gráfico, aunque no descartamos que entre el espacio de uso y el espacio sistemático se establezcan interrelaciones programáticas (ver Ferrer 1998a). Deberíamos tener en cuenta algunas cuestiones referidas a cada uno de los dos ámbitos referidos.

5.1. *Ámbito del sistema de la lengua*

En el ámbito de la sistematización, al no disponer de un único modelo que pueda dar cuenta de todos los niveles de organización, habrá que distinguir claramente los planos de análisis. Las unidades entran a formar parte de grupos diferentes según se tome como punto de partida el nivel de la frase o el del texto. En el primero, los pronombres personales se podrían agrupar con otras palabras que también pueden hacer sus mismas funciones: pronombres indefinidos, por ejemplo. En cambio, el punto de vista de la enunciación lleva a considerar conjuntamente pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales como indicadores de las personas que participan en la enunciación. Desde el punto de vista del texto, en cambio, los pronombres personales formarán parte, junto con los relativos, demostrativos, etc. de las unidades que pueden establecer relaciones anafóricas.

Hay que ser muy prudentes con la terminología, tanto para establecer acuerdos entre todo el profesorado del centro que se ocupe de enseñar lengua y, a ser posible, entre el conjunto de profesionales que se dedican a esta área, como para no llenar a los alumnos de palabras más que de conceptos claros sobre la lengua. Como ejemplo de esta recomendación de prudencia nos parecen interesantes las palabras de Brucart y Rigau (1997), que después de analizar los sistemas verbales del español y del catalán y los términos que se han utilizado para referirse a ellos, sostienen que ante los inconvenientes de la terminología tradicional

> sería lógico concluir que conviene iniciar una revisión a fondo (...) Sin embargo creemos que hay muchas razones para ser cautos a la hora de proponer soluciones a ese problema. En primer lugar, es evidente que el objetivo que se debe perseguir debe ser unificador: la peor contribución que se podría hacer sería la de aumentar la ya considerable dispersión de la terminología de los tiempos verbales. (...) Parafraseando a Par, podríamos decir que, mientras que los nombres de los tiempos no perjudiquen la comprensión, lo mejor es utilizar los términos tradicionales para no desorientar a los usuarios. (p.98-99)

Hacemos nuestras estas palabras sensatas y las haríamos extensivas a toda la terminología gramatical, con la salvedad de que no en todos los casos la terminología tradicional debe ser la mejor opción.

5.2. *Ámbito del uso de la lengua*

En el ámbito del uso de la lengua el peligro puede radicar en crear situaciones puramente subordinadas a las cuestiones gramaticales que se quieren tratar. Si el objetivo es ayudar a los alumnos a avanzar en el dominio de diferentes géneros discursivos será conveniente recurrir a conocimientos que permitirán a los alumnos un uso reflexivo de la lengua priorizando los contenidos que lo permitan y aquellos de los que los alumnos puedan ir apropiándose paso a paso. Por otra parte, sin embargo, la programación debe permitir evitar la dispersión que las situaciones de producción puramente espontánea y esporádica podrían conllevar. Para evitar esa dispersión es conveniente que se construyan puentes entre las observaciones que se hacen y el modelo más sistemático de funcionamiento de la lengua que se va construyendo.

6. Implicaciones metodológicas

Los cambios de enfoque de la enseñanza gramatical que se proponen desde la reconsideración de los contenidos deben ir aparejados a una renovación de las metodologías de enseñanza. Frente a una metodología basada en la definición y el análisis se propone una metodología basada en el uso, la manipulación, la constatación de los efectos de esta manipulación, la observación de regularidades y la utilización de procedimientos de investigación diversos para descubrir tanto los aspectos sistemáticos como las diferencias según los usos.

Manipular los enunciados o los textos para analizar los resultados de las operaciones que se efectúan y llegar a establecer categorizaciones o determinar diferencias en la estructura requiere una metodología en que los alumnos partan de estas manipulaciones y no de las explicaciones teóricas del profesor. No se puede llegar a saber adecuar las formas lingüísticas al tipo de texto o de discurso que se producirá si el escritor o el hablante no se encuentran en situaciones de uso que las soliciten.

Si se quiere ser coherente, la revisión de los contenidos de la enseñanza gramatical debe ir aparejada a una revisión de la metodología. Es posible explicar en forma de lección magistral los procedimientos lingüísticos para hacer referencia al destinatario del texto, o los mecanismos de referencia textual, por ejemplo. Lo que se desprende, sin embargo, de lo que decíamos en el primer apartado es que un conocimiento no se puede reducir al otro. Por ejemplo, "saber" cuáles son los tipos de progresión temática no implica que cuando se escribe un texto se sepan resolver las referencias anafóricas de acuerdo con las características de ese tipo de texto. Otra cosa es hacer la hipótesis de que el conocimiento de estos mecanismos pueda ser un instrumento útil y quizás necesario para hacerlo. Esto no implica que el conocimiento teórico deba ser previo, sino que entre uno y otro se establece una interrelación que puede partir del uso, para luego sistematizar las observaciones para que estén disponibles en otras situaciones de uso más complejas.

Algunos ejemplos de trabajos experimentados o en curso de experimentación pueden ilustrar métodos de trabajo en el aula que, desde enfoques no siempre coincidentes, pero posiblemente integrables, parten de la actividad de los alumnos para construir el conocimiento sobre la lengua.

6.1. *Aprender gramática a partir de proyectos de composición escrita*

La relación entre conocimientos explícitos sobre la lengua y uso de la lengua encuentra un marco idóneo de desarrollo en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Tanto las operaciones de elaboración de los planos del texto, como las de textualización, como, muy especialmente, las de revisión, requieren conocimientos conscientes sobre el funcionamiento de la lengua. Sirva de ejemplo el trabajo que propone *Zayas (1993) para alumnos de secundaria sobre composición de noticias. La propuesta que se hace a los alumnos consiste en transformar un cuento de Tolstoi y darle forma de noticia periodística. La transformación exige un análisis lingüístico detallado de algunos elementos del texto de llegada:

a) el título, que lleva a analizar diferentes estructuras oracionales dependiendo de la información que se considere más relevante; la tematización es en este sentido la causa de la selección de las estructuras sintácticas adecuadas (a menudo se encuentran, por ejemplo, estructuras pasivas);
b) la redacción de la entradilla, constituida en general por una o dos oraciones complejas, ocasión para practicar la inserción de frases con el objetivo de ampliar la información básica que ya se daba en el título;
c) el cuerpo de la noticia, cuya redacción requiere el dominio de procedimientos de cohesión específicos de este tipo de texto; el autor destaca, por ejemplo, que las frases suelen empezar por un sujeto léxico que se refiere a algunos de los temas que aparecen de manera recurrente a lo largo de la noticia, utilizando, además procedimientos de substitución léxica para evitar excesivas repeticiones.

Las experiencias de trabajo sobre la lengua a partir de proyectos de redacción son ya numerosas. A través de estas experiencias se puede constatar la cantidad y la diversidad de estructuras lingüísticas que se pueden explorar de manera consciente: los conectores adversativos, causales, condicionales, argumentativos; las formas verbales en diferentes tipos de texto; la transformación de frases en la conversión de una narración en texto teatral; las referencias anafóricas y la substitución léxica en la redacción de cuentos de géneros diferentes: maravilloso, de terror, de intriga; la nominalización y las oraciones impersonales en los textos expositivos, etc. (ver Ferrer 1998b).

En todas estas actividades los conocimientos lingüísticos son herramientas imprescindibles para el dominio del género que se trabaja y los alumnos tienen ocasión de integrarlos como procedimientos en una actividad de producción textual. Desde el punto de vista de la sistematización estas actividades constituyen una buena ocasión para detectar cuestiones que después se podrán integrar en un marco sistemático, ya sea para ampliar conocimientos que ya se habían abordado desde otros puntos de vista ya sea para hacer operativos esos conocimientos.

6.2. *De la elaboración del objeto gramatical a la elaboración del concepto*

Lebrun (1985) explica un trabajo de sistematización gramatical a partir del análisis de unos corpus de frases surgidas de los textos de los alumnos. El objetivo es distinguir diferentes constituyentes del sintagma verbal. El proceso seguido es el siguiente:

a) delimitar un corpus de frases para trabajar; según el autor del trabajo esta delimitación se hace por aproximaciones sucesivas, por ejemplo, elegir las frases que tienen constituyentes reconocidos como esenciales, que no se pueden suprimir sin que la frase deje de ser gramatical;
b) establecer los operadores que servirán para probar el funcionamiento de los constituyentes de las frases y que son en realidad propiedades sintácticas que los alumnos tendrán que descubrir en la lengua oral o escrita antes de utilizarlos como pruebas; por ejemplo: pronominalización, tipo de adverbio o pronombre interrogativo que admite, permutación, etc.;
c) con un cuadro de doble entrada indicar qué propiedades tienen cada uno;

d) agruparlos según el haz de propiedades que tienen en común;
e) finalmente dar nombre a cada uno de los grupos: por ejemplo: atributo, complemento directo y complemento indirecto;

Está claro que para salvar el problema que se destacaba anteriormente será imprescindible la contribución de los profesores, para abordar con los alumnos la adecuación o gramaticalidad de las frases que resultan de aplicar las diferentes pruebas. En todo caso, este tipo de trabajo parte también de las actividades de investigación de los alumnos. Como destaca el autor:

> Lo esencial no es cambiar el vocabulario, sino de objetivo y de metodología. Las clases de palabras y las funciones deben ser primero descubiertos, después, en un determinado momento, identificados y denominados. Pero la denominación no será considerada como un objetivo. Lo que importa es enseñar a utilizar sistemáticamente la lengua. (p.38)

6.3. *Investigar sobre los usos de los pronombres personales*

La lengua catalana tiene un importante problema en su implantación oral: la diferencia entre el sistema pronominal normativo y la diversidad de sistemas orales. Los aprendices de catalán que no tienen esta lengua como L1 aprenden en la escuela el sistema normativo, que en general se presenta como "el sistema pronominal del catalán", pero en cambio el *input* que reciben de un entorno de habla catalana no se corresponde con ello en su totalidad. Esta situación hace difícil su interiorización. No creemos que la enseñanza de la gramática pueda dar con la solución de este problema, pero lo que hemos constatado es que el sistema de no hacer explícito el problema (y pensar que la simple repetición a través de ejercicios lo resolverá) no funciona.

Una experiencia de enseñanza de los pronombres enfrenta a los alumnos con la diversidad de sistemas. El trabajo lo llevan a cabo alumnos del último curso de Secundaria (15-16 años) organizados por "grupos de investigación". Consiste en lo siguiente:

a) los alumnos, con la ayuda de la profesora, recogen cinco textos de tipo diferente: una conversación informal, un debate en TV, una clase magistral de la misma profesora de Lengua (textos que transcribieron), un cuento literario de autor y un artículo científico;
b) con la ayuda de una parrilla, hacen un inventario de todas las formas de los pronombres personales que aparecen bajo los textos especificando las funciones sintácticas;
c) esta primera parte del trabajo ya hace evidentes las diferencias de uso entre unas y otras situaciones (en la diversidad de formas empleadas y en las formas mismas) y permite hacer comparaciones entre las situaciones formales e informales y entre los usos orales y los escritos; ven, por ejemplo, que la profesora no siempre emplea en su lengua oral las formas normativas, que en el escrito literario hay más combinaciones de dos pronombres personales que en los otros textos, o que en el debate televisivo casi no aparecen algunos de los pronombres (por ejemplo, el pronombre "en", etc.);
d) a continuación, recurriendo a las gramáticas normativas y a bibliografía sobre los usos del catalán oral, distinguen entre subsistemas y especialmente identifican las formas normativas de las otras; para hacer esto, naturalmente se tienen que enfrentar con un problema: ¿cuáles son las formas del (o de los) subsistema oral del dialecto central (especialmente el del área de Barcelona, donde está ubicada la escuela) y las formas que emplean algunos de los nuevos hablantes del catalán (p.ej., el dativo **lis*), lo que inicia un debate intenso, y por qué no, difícil, sobre el cambio lingüístico;
e) finalmente, la profesora ofrece a los que sentían la necesidad de ello, que son bastantes, una batería de ejercicios para practicar las formas normativas escritas.

Naturalmente, no se trata de un trabajo riguroso desde el punto de vista científico. En la elección de textos, por ejemplo, no se pudo controlar ni la L1 de todos los participantes en la conversación y el debate, ni el dialecto del catalán hablado por unos y otros. El objetivo no era, sin embargo, ofrecer una descripción rigurosa de los usos de los pronombres personales en situaciones diver-

sas, sino aproximarse al problema de la diversidad de subsistemas, romper la dicotomía "correcto/incorrecto" y tomar conciencia de la necesidad de dominar la normativa escrita como un uso específico de la lengua.

Una consecuencia del trabajo fue que, a partir de entonces, los alumnos fueron capaces de observar el habla de los demás y tomar conciencia de la propia y de sus escritos en el aspecto que habían trabajado y, por tanto, tuvieron oportunidades para adoptar conscientemente las formas adecuadas, sin que ello significara, sin embargo, que siempre lo hicieran bien. Un grupo quiso continuar el trabajo con el análisis de su propia habla en dos situaciones: una conversación entre ellos, que registraron expresamente para el trabajo, y una exposición oral que habían hecho en la clase de Ciencias sociales y que tenían grabada. Este último trabajo lo hicieron como trabajo complementario al final del segundo trimestre (ver también *Camps y Fontich 2003, Gutiérrez 2006).

Hemos destacado tres tipos de trabajo gramatical, muy diferentes entre ellos, pero con una característica común: la actividad de los alumnos es central y a partir de esta actividad (de producción, de comprensión, de investigación) los alumnos construyen el conocimiento gramatical en los aspectos que destacábamos, es decir como procedimientos de producción consciente, de identificación, de activación de la capacidad metalingüística y finalmente de denominación y de definición. El cambio importante es, en todos los casos, metodológico.

Secuencias didácticas para trabajar la gramática en la escuela

Camps, A., Milian, M., Guasch, O. y Ribas, T. (2005). Seqüències didàctiques per treballar la gramàtica a l'escola.
En A. Camps (coord.), *Bases per l'ensenyament de la gramàtica* (pp.193-213). Barcelona: Graó.

Anna Camps | Marta Milian | Oriol Guasch | Teresa Ribas

1. Introducción

En los últimos 20 años, fruto de las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de la nueva relación que se dibuja entre contenidos científicos y enseñanza escolar, la didáctica de la lengua ha apuntado a nuevas maneras de trabajar la gramática en clase que intenten superar los problemas detectados e integrar el resultado de las nuevas reflexiones. Además, algunos docentes, a partir de la insatisfacción que generan los modelos puramente transmisivos más dominantes en nuestras aulas, han hecho propuestas para plantear el trabajo de la gramática desde una óptica innovadora.

Todas estas propuestas didácticas, elaboradas en diferentes contextos, no siempre responden a unos mismos planteamientos sobre el papel que juega el conocimiento gramatical en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. De todos modos, podríamos decir que lo que las caracteriza es la voluntad de encontrar una metodología que, poniendo al alumno en el centro del dispositivo didáctico, permita: a) tener en cuenta los conocimientos implícitos de los escolares y favorecer su explicitación, b) desarrollar las capacidades de los escolares para reflexionar sobre el lenguaje, c) dar acceso a un conocimiento socialmente construido y compartido, y d) elaborar unos conocimiento que puedan ser operativos para aprender y mejorar los usos más formales y más complejos de la lengua de los mismos escolares (Castellà 1994, *Camps 1998, *Zayas 2004).

Recogiendo los trabajos y las propuestas de diversos autores (p.ej., *Camps 1998, Campana y Castincaud 1999, Zayas 2000 y 2001, Bronckart y Sznicer 1990, Grossmann y Vargas 1996, entre otros), podemos afirmar que la enseñanza de la gramática debe preocuparse, para empezar, de crear entornos que permitan la implicación activa de los alumnos para que estos puedan partir de su conocimiento implícito inherente al uso e iniciar un diálogo basado en la observación y cuestionamiento del lenguaje. Se trata de promo-

ver el razonamiento gramatical (*Camps 2000, Grossmann y Vargas 1996, Campana y Castincaud, 1999) entendido como un tipo de actividad en la que los alumnos se disponen a la reflexión sobre el sistema y el funcionamiento de la lengua, a través de un proceso personal, auténtico y creativo, no de repetición más o menos mecánica de un camino marcado. El papel que se otorgue al alumno en el dispositivo didáctico será decisivo para que este razonamiento pueda aparecer. El papel del docente será igualmente fundamental, ya que, además de elegir y reelaborar los conocimientos gramaticales, deberá suscitar y guiar la reflexión de sus alumnos y el diálogo entre ellos.

La hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos y léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los alumnos si son ellos mismos los que tienen que confrontarse a él para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (p.ej., recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que debe ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento en la escuela.

Estamos hablando de propuestas didácticas que tienen como objeto de enseñanza algún aspecto del funcionamiento de la lengua, que se plantean crear un entorno didáctico que otorgue sentido a ese tipo de contenidos y que buscan nuevos roles para el alumno y para el profesor. Por ello, como veremos, habrá que diseñar secuencias de enseñanza que constituyan una unidad con significado para el alumno, es decir, con unos objetivos de aprendizaje unitarios y un objetivo discursivo que articule de manera visible todas las tareas que se realizan. No pensamos, pues, en una suma de actividades individuales trabadas solo por la lógica de los contenidos, sino en unas tareas integradas en una unidad superior con sentido para los alumnos, que llamamos secuencia didáctica (SD) (Camps 1994).

Las propuestas innovadoras de enseñanza de la gramática que se han hecho en esta línea tienen siempre la intención de contribuir a desarrollar los usos lingüísticos de los alumnos. De todas formas, según sea el acento con el que se prioriza esta relación entre la reflexión gramatical y el uso de la lengua, y según el punto de partida metodológico, pueden agruparse en dos bloques. En el primero encontraríamos las que parten de situaciones de uso comunicativo del lenguaje, en las que la reflexión surge supeditada a ese uso y justificada muy directamente por la consecución de una mejor competencia comunicativa. En el segundo bloque, por el contrario, se situarían las propuestas que arrancan de cuestiones sobre el funcionamiento del lenguaje y que, a través de su manipulación y observación, llegan a una sistematización de algunos aspectos de la lengua y a la construcción de los principales conceptos de la gramática.

A continuación, presentaremos y analizaremos algunos ejemplos correspondientes a cada uno de estos dos bloques: intentaremos explicitar cuáles son las características que definen unas y otras propuestas, pondremos de manifiesto las concepciones sobre el papel de la gramática dentro del aprendizaje lingüístico que recogen y comentaremos los interrogantes que plantean. De todos modos, si bien organizamos la descripción de las propuestas a partir de dos bloques, ya avanzamos que una de las conclusiones a las que llegaremos es que estas dos aproximaciones metodológicas a la enseñanza de la gramática permiten una serie de propuestas intermedias que se sitúan entre un extremo y otro. Otra conclusión es que estas dos aproximaciones se deberían contemplar como vías paralelas, ya que seguramente los conocimientos que permiten elaborar unas y otras no son equivalentes ni intercambiables, sino complementarios.

2. Propuestas subordinadas a la producción o comprensión de un texto

Dentro de este primer bloque recogeremos, como ya hemos dicho, las propuestas que, siguiendo los planteamientos curriculares actuales, centrados sobre todo en la comunicación y el uso del lenguaje, persiguen como objetivo prioritario de la enseñanza obligatoria el aprendizaje del uso lingüístico. Los contenidos gramaticales que se seleccionan y se enseñan están supeditados y explícitamente encaminados al aprendizaje de los diversos usos de la lengua.

Encontramos dentro de este grupo unidades didácticas en las que el objetivo final es aprender a usar la lengua, pero asumiendo que uso no significa solo repetición o uso automático, sino reflexión consciente y uso deliberado de conocimientos gramaticales referidos a los planos gramatical, textual y discursivo. Para poder hacer un uso deliberado de esos conocimientos, es necesario haber adquirido una cierta práctica en el uso reflexivo de la lengua y haber aprendido estos conocimientos en contextos significativos que permitan su reutilización en el momento necesario.

Para ilustrar estas propuestas tenemos un abanico amplio de ejemplos que, aunque responden a diferentes modelos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, tienen en común el hecho de plantearse en la misma secuencia didáctica, además de los objetivos referidos a los contenidos gramaticales, unos objetivos de aprendizaje referidos a la composición escrita. Presentamos dos ejemplos diferentes en los que el trabajo de los contenidos gramaticales se presenta formando parte de una tarea de escritura y subordinado a esa tarea. El texto que debe ser escrito, en ambos casos, es el motivo que justifica y desencadena la reflexión sobre unos contenidos gramaticales concretos.

Ejemplo 1:
“La composición de noticias” (*Zayas 1993)

La propuesta quiere enseñar a los alumnos a escribir una noticia. Su autor se plantea la escritura de la noticia como un proceso complejo que requiere la aplicación consciente de determinados saberes en relación con la coherencia y cohesión de esta clase de textos. Es por ello por lo que, si bien los alumnos ya tienen una cierta competencia textual en este ámbito, conviene trabajar explícitamente una serie de contenidos aplicados a este tipo de discurso periodístico que proporcionen el saber hacer necesario para escribir una noticia de una manera competente. La tarea de escritura consiste en transformar un breve en una noticia periodística que conste de titular, entrada y cuerpo. Para ello, el profesor propone una serie de ejercicios que tienen una parte manipulativa y otra reflexiva, es decir, hay que transformar, añadir, eliminar, redactar, etc.

Al final de una propuesta de ese tipo, los alumnos pueden disponer de una colección de noticias a partir de relatos junto a la reflexión explícita que han hecho sobre diferentes aspectos del funcionamiento del lenguaje, que el autor sintetiza en forma de objetivos de aprendizaje, orientados todos ellos a “desarrollar la capacidad para gestionar autónomamente los propios textos en lo que respecta a la adecuación al contexto, a la cohesión interna del texto y a la corrección gramatical” (p.45). Podemos observar, pues, que las actividades de análisis y reflexión sobre la lengua permiten establecer una relación entre los planos pragmático, semántico y sintáctico. Por ejemplo, para decidir el titular de la noticia hay que tener en cuenta el efecto que se desea causar en los lectores, lo que determinará también unos esquemas semánticos que repercutirán en la organización sintáctica de los enunciados resultantes. La secuencia de actividades de que consta la propuesta es la siguiente:

- Elaboración de un plan previo: selección de las informaciones pertinentes y reorganización de la información del texto de partida según la estructura esquemática convencional propia de la noticia (titular, entrada y cuerpo) con el objetivo de convertir un relato en una noticia.
- Redacción del titular: estructura semántica y sintáctica de los diferentes titulares posibles y discusión de las diferentes propuestas.
- Redacción de la entrada: composición de enunciados sintácticamente complejos a partir de la inserción de diferentes proposiciones en un enunciado relativamente breve.
- Redacción del cuerpo de la noticia considerando los procedimientos de cohesión: uso adecuado al formato noticia de la información contenida en el relato, dado que la organización de los contenidos de la noticia responde a una ordenación discontinua en función de la estructura convencional (p.ej., en relación con los mecanismos de cohesión: correlación entre tiempos verbales, sustituciones sinonímicas, etc.).

Ejemplo 2:
"El uso y el valor de los conectores en la redacción de valoraciones personales de las lecturas" (Verdaguer y Ribas 2006)

Los alumnos están inmersos en un proyecto llamado "El rincón de la opinión", en el que se elabora un archivo con sus opiniones sobre los libros de lectura que leen en la biblioteca. Así pueden ayudar a posibles lectores compañeros suyos dándoles puntos de vista, opiniones, consejos de lectura, etc. Los objetivos de aprendizaje son: entender el concepto de conector como un elemento de cohesión del texto, que a su vez manifiesta la relación lógico-semántica que se establece entre dos unidades textuales; y saber utilizar algunos conectores desde la perspectiva del valor semántico y pragmático que confieren al texto.

Una vez cada alumno ya ha escrito la primera de las valoraciones, se les propone revisar una muestra de sus textos. En esta revisión se hace patente la dificultad para relacionar las ideas que se quieren expresar y también la de matizar, contrastar, contraponer, resaltar las opiniones. Las valoraciones de las lecturas se pueden mejorar y hacerlas más efectivas, que se entiendan mejor. Este es el punto de partida de la secuencia de gramática sobre los conectores: la detección de un problema en sus textos y la necesidad de solucionarlo. La propuesta se estructura en tres fases o momentos:

- Análisis de los propios escritos: tipo de información que aportan, errores que se detectan y propuestas de mejora; estos primeros análisis se hacen sin utilizar ningún metalenguaje específico, solo a partir de los conocimientos que ya tienen los alumnos. A continuación, se exploran diferentes oraciones en que se explican las causas, se matiza lo dicho o se establecen contrastes. Aquí ya hay que verbalizar definiciones para cada uno de estos conceptos, apelando a las relaciones lógico-semánticas que se establecen entre las frases.
- Aproximación al concepto de conector: a partir de la manipulación de frases y de la clasificación, hay que ver el funcionamiento sintáctico de los conectores y su valor semántico. En esta segunda fase se introducen conceptos y términos gramaticales que sirven para la reflexión y justificación de la solución de los ejercicios. A lo largo de las sesiones se va completando un "Manual de consulta" que recoge, a modo de conclusión, los contenidos gramaticales trabajados a lo largo de la secuencia.
- Elaboración de un nuevo escrito valorativo en grupo: el proceso se da muy pautado de manera que se utilicen de forma consciente todos los contenidos sobre conectores que se han aprendido en las sesiones anteriores.

Estas dos propuestas comparten el objetivo prioritario de enseñar a escribir a los alumnos, enseñarles a comunicarse con eficacia. Se caracterizan por plantear una tarea discursiva, un texto que habrá que elaborar en un contexto determinado, con unos fines y destinatarios específicos. Esta finalidad discursiva de la propuesta didáctica es lo que permite que los alumnos se impliquen en la tarea, elaboren una representación del texto que se les pide y contextualicen las reflexiones sobre la lengua en una situación determinada que marca las condiciones que debe reunir el texto para cumplir la función que tiene encomendada.

Por eso se necesita poner en funcionamiento una serie de conocimientos gramaticales de diferente tipo que, considerados dentro de la situación discursiva dibujada por el planteamiento de la tarea de escritura, obtienen un enfoque en parte parcial, pero al mismo tiempo muy útil para que estos conocimientos se aprendan en un contexto concreto y real.

Otra de las características de este tipo de propuestas es que plantean la actividad de escritura como un proceso en el que se van dando diferentes indicaciones y ayudas por parte del maestro y en el que se prevén situaciones de trabajo cooperativo (en pequeños grupos o en gran grupo), por lo que de la colaboración entre unos y otros surge el conocimiento que poco a poco será interiorizado por cada alumno. En cuanto a los contenidos de aprendizaje, debemos destacar que ambas propuestas incluyen explícitamente contenidos gramaticales en la formulación de los objetivos de aprendizaje, si bien el aprendizaje de estos contenidos gramaticales se plantea como un escalón necesario para alcanzar el objetivo discursivo de la secuencia, la escritura de un texto para unos destinatarios.

Los contenidos gramaticales explicitados en las secuencias didácticas se refieren muchas veces a los planos textual y discursivo del lenguaje, ya que lo que interesa por encima de todo es acabar escribiendo un texto que responda a una situación concreta. De todas formas, como hemos visto, esto no impide que dentro de esta perspectiva múltiple con la que se abordan los fenómenos del lenguaje se pueda plantear una reflexión sobre la estructura sintáctica que requiere un determinado conector (p.ej., clasificación según el valor semántico de los conectores). Estos contenidos gramaticales, además, se convierten en criterios de evaluación de los textos compartidos por maestros y alumnos, y algunas veces son vehiculados por medio de instrumentos de evaluación formativa (guiones, cuestionarios, esquemas, etc.).

Finalmente, es importante observar cuál es la forma en que estas secuencias de enseñanza combinan las actividades de escritura y las actividades de reflexión gramatical, es decir, cómo se enlazan estos dos tipos de momentos o cómo se integra la reflexión gramatical dentro del desarrollo del uso lingüístico, en este caso el proceso de escritura. Normalmente los momentos destinados a trabajar contenidos gramaticales surgen cuando hay que planificar o revisar el texto: bien cuando se anticipan y se activan los conocimientos que habrá que tener disponibles para escribir, bien cuando se revisa el borrador si hay problemas. De esta manera se procura que los alumnos vean la necesidad de dominar aquellos contenidos gramaticales y la conveniencia de dedicar un rato a trabajarlos: analizando corpus (que pueden ser formados por los escritos de los mismos alumnos), manipulando fragmentos, consultando bibliografía, detectando características, completando definiciones, aplicando lo aprendido en otros contextos, etc.

En este primer bloque de secuencias didácticas, en el que la motivación principal de los alumnos se centra en la elaboración de un texto para un contexto real o conocido, uno de los puntos más difíciles es llegar a compartir con ellos el interés para fijar la atención en la reflexión gramatical, o conseguir la significatividad de las actividades de trabajo gramatical insertas en la secuencia de escritura. Y en relación con este aspecto hay que apuntar que, en el tipo de propuestas como la de los ejemplos 1 y 2 anteriores, es limitada la posibilidad de sistematizar los aprendizajes gramaticales, de situarlos en un marco más general y abstracto.

El trabajo de razonamiento gramatical que observamos en ellas nos lleva a formularnos una serie de preguntas que hacen referencia al tipo de conocimiento gramatical que los alumnos elaboran a través de estas propuestas y a la idoneidad de los dispositivos didácticos para construir este tipo de conocimiento.

- ¿Es suficiente este tipo de trabajo gramatical para permitir un buen dominio del uso lingüístico? O bien, dicho de otro modo: los conocimientos gramaticales que se elaboran con estas propuestas, muy acotados y encaminados a solucionar problemas concretos o contextualizados, ¿pueden ser reutilizados en otras situaciones sin que hayan sido sistematizados y organizados en un panorama más general? Si es así, ¿en qué condiciones pueden ser reutilizados?
- ¿Todos los contenidos gramaticales son susceptibles de ser tratados en este tipo de propuestas? Parece que los fenómenos conside-

rados por las teorías de la enunciación o bien los que hacen referencia a la gramática del texto son los que se detectan de manera más clara como principales "necesidades" a la hora de escribir. De todas formas, ya hemos visto cómo los aspectos oracionales y morfológicos pueden tener también su espacio de reflexión, si entendemos que es interesante analizar un fenómeno como la complementación del nombre dentro de un planteamiento en el que estas construcciones sintácticas responden a unas características semánticas y a una determinada intención comunicativa.

- Respecto a la metodología, ¿cómo hacer que los alumnos, que están situados de lleno en una actividad comunicativa (en las que están intentando representarse el destinatario y organizar lo que quieren decir en función de la intención, etc.) se distancien para mirar la lengua como sistema? ¿Cómo hacer que quieran y puedan llegar a descubrir el funcionamiento de ese sistema (p.ej., sus regularidades, sus mecanismos) más allá de la solución acotadísima del problema concreto? ¿Es posible, a la vez, comunicarse y reflexionar sobre la lengua, o hay una disposición diferente, sobre todo en los aprendices?

3. Propuestas que se inician con la reflexión sobre la lengua

Probablemente, las limitaciones o los interrogantes planteados en el apartado anterior son tenidos en cuenta en la formulación de las nuevas propuestas de este segundo bloque, que priorizan un tipo de cuestionamiento sobre el lenguaje que lleve a un conocimiento gramatical más sistematizado. En este caso, las secuencias didácticas parten de una pregunta (p.ej., de una problematización sobre el sistema de la lengua, de una curiosidad lingüística que se quiere indagar, etc.), que deberá ser interesante y significativa para los alumnos, de la misma manera que en las propuestas anteriores el "problema" era el desconocimiento que surgía en la producción o comprensión de un texto y que impedía realizar la tarea satisfactoriamente.

Que el punto de partida de la propuesta didáctica sea tomado como propio por los alumnos es una condición importante de estas secuencias, ya que el planteamiento centrado en el aprendizaje requiere que se tenga que trabajar de una manera muy activa. Por eso habrá que implicar a los alumnos. Por ejemplo, podría tratarse de juegos de lenguaje o de actividades con un cierto componente lúdico, que faciliten la toma de distancia y a la vez la observación y el análisis del lenguaje.

Otra manera de empezar puede ser plantear una cuestión que despierte la curiosidad intelectual de los alumnos, las ganas de saber cosas sobre la lengua, por ejemplo, sobre los usos de la lengua o sobre algún aspecto relacionado con la historia lingüística de los propios alumnos y de su entorno (Camps y otros 1995). También puede servir de punto de partida la necesidad de investigar sobre unos conocimientos gramaticales que pertenecen al mundo que nos rodea y que son necesarios para moverse en algunos ámbitos (p.ej., al utilizar diccionarios, al consultar gramáticas, etc.). El interés por conocer una nueva lengua puede ser, asimismo, el origen de una tarea de reflexión gramatical que parta de la comparación entre los sistemas de diferentes lenguas.

En este segundo grupo encontraremos, también, propuestas en las que la espoleta para la reflexión sobre el lenguaje es una necesidad ligada al uso comunicativo. Ahora bien, la diferencia con las del apartado anterior es que aquí las secuencias didácticas tienen la intención de sistematizar esos conocimientos gramaticales de una manera más profunda y general, de llegar a un conoci-

miento más organizado y abstracto, mientras que en las propuestas del primer grupo la reflexión gramatical estaba guiada por la inmediatez de solucionar un problema acotado a un uso determinado, por lo que la entidad del conocimiento que se construye era más parcial, más ligado al caso concreto.

Las secuencias que podemos aportar como ejemplo de este segundo bloque parten del cuestionamiento del sistema y que se proponen descubrir y sistematizar algún aspecto del funcionamiento de la lengua. Pueden versar sobre aspectos oracionales (sintácticos o morfológicos), textuales, discursivos, sociolingüísticos, etc., con una orientación que puede ir desde el sistema hasta la variación del uso. Algunas focalizan de manera explícita y única la actividad de los alumnos en la reflexión metalingüística y en la construcción del conocimiento gramatical. En otras, en cambio, esta reflexión, a pesar de ser el objetivo principal de la propuesta, queda enmarcada dentro de una actividad comunicativa justificada. Estas últimas tendrían algún punto de contacto con las del bloque anterior.

El ejemplo 3 plantea la enseñanza de los relativos como un trabajo de investigación sobre el uso que hacemos los hablantes del catalán. El punto de partida es una pregunta: ¿utilizamos siempre los pronombres relativos tal como recogen las gramáticas normativas? Para poder responder a esa pregunta habrá que salir a la calle, recoger muestras de cómo habla y escribe la gente, conocer qué dicen las gramáticas, hacer hipótesis de qué variables pueden influir en las diferentes maneras de utilizar la lengua, en definitiva, convertir el lenguaje en objeto de análisis. Se trata de llegar a la normativa y los conceptos gramaticales a través de un trabajo de campo que responde a las ganas de saber cómo es la lengua que efectivamente utilizamos.

Ejemplo 3:
"¿Cómo funcionan los relativos? Aprender gramática investigando" (Gutiérrez 2006)

Los objetivos de aprendizaje que se propone la secuencia didáctica son: conocer el uso real y la normativa de los pronombres relativos en catalán, desarrollar la capacidad de análisis lingüístico y mejorar el uso de la lengua. Además, se explicita también un objetivo discursivo: comunicar los resultados encontrados en la investigación llevada a cabo por medio de un trabajo escrito sobre los pronombres relativos, del que el profesor indica los apartados.

La secuencia se organiza en las siguientes partes. En una evaluación inicial y mediante unos ejercicios, el profesor detecta qué conocimiento de los pronombres relativos tienen los alumnos, en cuanto a su identificación en un texto y en cuanto a su correcto uso según la normativa.

- En la primera parte de la secuencia los alumnos, en grupos de cuatro, analizan cuál es el uso real que se hace de los pronombres relativos en diferentes contextos (oral formal, oral informal, escrito formal y escrito informal). Por ello, con una guía detallada del profesor, constituyen un corpus y analizan los pronombres relativos, ven cuál es su forma y su función sintáctica y qué antecedente tienen. Después los grupos ponen en común el resultado de sus investigaciones y argumentan las conclusiones que han sacado. Finalmente se escribe la primera parte del trabajo.
- La segunda parte se dedica al estudio de las formas normativas de los pronombres relativos. Para ello se consultan fuentes diversas y la resolución de algunos ejercicios y cada grupo escribe sus conclusiones, que se comparan con los resultados de la primera parte.
- En una tercera fase, el profesor revisa con los alumnos el trabajo escrito y les propone unos ejercicios para consolidar los aspectos trabajados. Finalmente se realiza una prueba que sirve de evaluación final.

En el ejemplo 4, a continuación, la reflexión gramatical se produce relacionando el funcionamiento de las diferentes lenguas que conocen los alumnos. El contenido gramatical objeto de estudio es el aspecto verbal y el modo de aproximarse a ella es a través de una reflexión interlingüística.

Ejemplo 4:
"El aspecto verbal en las narraciones de ficción" (Guasch y otros 2004)

La secuencia didáctica plantea una reflexión sobre los paralelismos y diferencias en las formas y funciones de los tiempos verbales en el relato, en castellano, catalán e inglés, a partir de la redacción, la lectura y la traducción de relatos. Se persigue que la observación y el análisis conduzcan al descubrimiento y al aprendizaje de aspectos concretos de las formas y funciones de algunos tiempos verbales, constatando cómo lenguas diferentes resuelven de manera diferente la expresión de unas mismas nociones.

La secuencia didáctica se organiza en tres partes, después de unas actividades manipulativas que permiten explicitar los conocimientos intuitivos sobre la cronología en las narraciones de ficción y que llevan a un análisis sobre cómo ello se formaliza en el lenguaje verbal.

- La primera parte está dedicada a la conceptualización de la temporalidad y a su concreción en lengua castellana. Luego, con una reflexión guiada, se clasifican las unidades que expresan temporalidad, se definen las categorías a las que pertenecen y se explicita la noción de tiempo asociada a las formas verbales.
- La segunda parte está dedicada a las formas verbales a las narraciones de ficción en lengua castellana y lengua catalana. Se observa la existencia de diferentes planos narrativos y de ciertas regularidades, tanto en castellano como en catalán, en el uso de las formas verbales en cada uno de los planos. Con la guía del profesor, la reflexión sobre los resultados del análisis lleva a formulaciones gramaticales sobre la diversidad de pasados en catalán y castellano y la noción de aspecto.
- La tercera parte de la secuencia se dedica a analizar cómo resuelve la lengua inglesa los fenómenos observados para el castellano y el catalán. Aquí se utiliza la traducción como instrumento para promover la reflexión interlingüística. Finalmente, con la ayuda del profesor, los alumnos exploran cómo el aspecto verbal se formaliza en diferentes lenguas y cómo este hecho tiene consecuencias para la lectura y la escritura de historias de ficción.

El ejemplo 5 está constituido por una propuesta que acentúa el carácter especulativo de la reflexión gramatical. El objeto de reflexión es la oración, abordada desde diferentes puntos de vista: semántico, sintáctico, prosódico y gráfico, con el verbo como elemento organizador.

Ejemplo 5:
"¿Qué es una oración y qué elementos la componen?" (Milian 2004)

La secuencia didáctica se inicia con el planteamiento de un problema: ¿qué es una oración y qué componentes tiene? Ese interrogante debe servir para hacer surgir los conocimientos previos de los alumnos sobre el concepto. Los objetivos que se plantea la secuencia son los siguientes: tomar conciencia de que la oración es un elemento que forma parte de una realidad comunicativa más amplia y que no podemos prescindir de los elementos ligados a la pragmática para observar e intentar definirla; elaborar el concepto de oración desde su máxima amplitud; observar el verbo como elemento organizador de la oración.

La finalidad de la secuencia es que los alumnos exploren el sujeto y los diversos tipos de predicado.

La secuencia didáctica se organiza en dos fases:

- En la primera se plantea el problema: hay que delimitar las oraciones en un texto y aproximarse a la oración como concepto abstracto. Se establecen criterios para definir ese concepto y, después de unas actividades de reflexión, se elabora un informe de recapitulación que se convierte en un material de consulta.
- En la segunda fase se proponen sobre todo actividades que promueven la reflexión sobre los tres puntos fijados en los objetivos. A partir de un corpus, los alumnos han de manipular enunciados y observar si pueden ser considerados

oraciones. A partir de un proceso de trabajo en pequeños grupos guiado por los ejercicios y de las respectivas puestas en común con el resto de los grupos y la profesora, los alumnos elaboran criterios para definir la oración y para descubrir cuáles son los elementos que la componen. Al final de la segunda fase, se completa y se revisa el informe escrito, que puede ser consultado siempre que sea necesario.

En el ejemplo 6, recogemos una secuencia didáctica que plantea el estudio de una categoría gramatical, en este caso el verbo, integrado en el tejido textual y enfocado desde el punto de vista de la comunicación. La particularidad de esta secuencia es que propone una reflexión global sobre esta categoría con la intención explícita e inmediata de ayudar a mejorar la comprensión lectora, en concreto, la lectura de poemas.

Ejemplo 6:
"El verbo, una forma de mirar"
(Sánchez de Medina 2000)

Propuesta para Bachillerato, la secuencia pretende relacionar la reflexión gramatical con la comprensión de textos, facilitando a los alumnos algunos instrumentos para realizar el comentario de texto desde el punto de vista lingüístico. La autora considera que los contenidos gramaticales constituyen una parte de la programación que abre muchas posibilidades de organización y de presentación. Los objetivos de aprendizaje son: repasar los contenidos lingüísticos sobre el verbo para afianzarlos, con una visión general y sistemática de la lengua, disponer de unos instrumentos para el comentario de texto, especialmente del literario, y aclarar la comprensión, el gusto por la lectura y el placer de descubrir los múltiples significados que los textos poéticos ofrecen, como parte de la competencia comunicativa, el sentido crítico y la sensibilidad literaria.

En cuanto a los contenidos, están elegidos para establecer una unión entre las actividades discursivas y la reflexión gramatical, entre el desarrollo de capacidades lingüísticas y la progresiva sistematización de los conocimientos. Las actividades se estructuran en tres etapas.

- La primera está dirigida a crear interés por el tema y fijar el punto de partida. Por eso hay que conectar con las expectativas de los alumnos, preferentemente rompiendo el ritmo habitual de la clase y creando un espacio amplio para hablar del verbo e intercambiar ideas.
- En la segunda fase se alternan diferentes actividades: explicaciones en clase, preparación individual de los alumnos y puestas en común. En cuanto a los contenidos, primero se estudia la forma, y se profundiza sobre todo en el tiempo, el modo y el aspecto, morfemas específicos del verbo. Se analizan poemas para mostrar la relación entre estas formas y la interpretación que permite el uso de una determinada forma en un poema concreto. A continuación, se estudia la función del verbo y su importancia en la constitución de la oración, y se repasa el significado y los valores estilísticos de las formas verbales, recorriendo siempre los poemas para entender los conceptos.
- Finalmente, la evaluación se plantea de manera diversificada porque así son también los alumnos. Hay un indicador común a todos los contenidos del curso y es la participación del alumno en las clases y en su trabajo de preparación. Además, se plantean una serie de actividades que muestran hasta qué punto se han asimilado los contenidos trabajados.

Las secuencias que se han ejemplificado buscan desarrollar un saber hacer en relación con la capacidad de análisis del lenguaje y unas actitudes de indagación y curiosidad hacia esta realidad, además de promover un conocimiento declarativo y sistemático sobre el lenguaje. Se proponen cuatro objetivos que implican saberes de tipo diferente:

1. Desarrollar la capacidad de análisis lingüístico de los alumnos aplicada a una lengua o más de una lengua simultáneamente.
2. Posibilitar la construcción de conceptos gramaticales básicos y el establecimiento de relaciones entre ellos.
3. Dar a conocer el metalenguaje necesario para poder utilizar estos conceptos en situaciones escolares de trabajo cooperativo.

4. Elaborar conocimiento sobre el uso real y el normativo de la lengua.

Aunque en este bloque las propuestas priorizan la elaboración de un conocimiento abstracto relacionado con los conceptos gramaticales, el cuarto objetivo de la reflexión gramatical que nos fijamos constituye una especie de puente hacia la mejora del uso de la lengua. En este sentido, las secuencias de enseñanza de la gramática que hemos presentado en este segundo bloque plantean tareas que entrenan a los alumnos a identificar los errores de los propios textos, a explicar en qué consisten esos errores y a repararlos o encontrar soluciones mejores.

Es decir, los conceptos gramaticales que se trabajan y los saberes procedimentales que se desarrollan en relación con la lengua tienen un vínculo estrecho con las tareas de comprensión y expresión en que los alumnos se encuentran involucrados. Esas secuencias didácticas, aunque abarcan un amplio abanico de formatos concretos, comparten una serie de características:

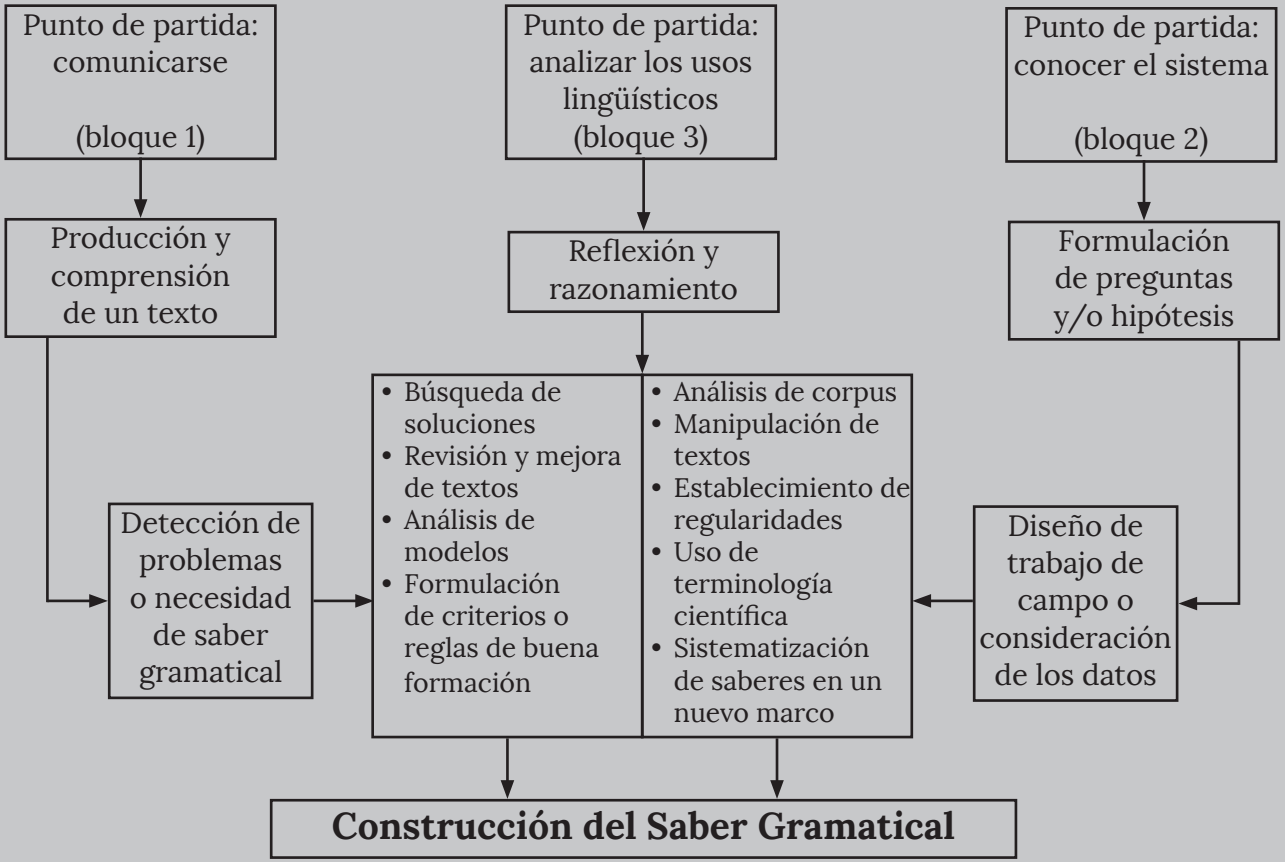
- dan prioridad a la reflexión gramatical, aunque la sitúan dentro de un marco que posibilita y promueve que se establezca una relación con el uso de la lengua;
- promueven una reflexión sistematizada y organizada, orientada a elaborar un conocimiento estructurado y abstracto sobre algún aspecto del sistema de la lengua y de su funcionamiento;
- incluyen actividades manipulativas en que los alumnos razonan, evalúan, opinan, justifican, etc. en torno a los hechos del lenguaje, pero en ningún caso se trata de una repetición mecánica de modelos ni de fórmulas de aplicación automática;
- prevén momentos de construcción conjunta del conocimiento gramatical a través de la explicitación, la puesta en común, la elaboración conjunta de hipótesis, la comunicación de las observaciones, el contraste, la justificación, el razonamiento;
- se organizan alrededor de una temática o de un aspecto concreto, de forma que permiten al alumno recopilar lo que ha aprendido y sobre qué ha estado trabajando;
- fomentan la comparación entre las lenguas que se conocen para favorecer la actividad metalingüística de los alumnos;
- proponen una orientación formativa de la evaluación, de modo que sirva de instancia reguladora del proceso de aprendizaje.

El principal interrogante que puede plantear el trabajo sobre la gramática de las secuencias de este bloque se refiere precisamente a cómo transferir el conocimiento declarativo o procedimental, elaborado a partir de unos ejercicios sistemáticos y ordenados, a las situaciones de uso comunicativo de la lengua, mucho más libres y abiertas que las primeras. ¿De qué manera la reflexión organizada sobre el lenguaje que se lleva a cabo en las aulas puede favorecer en los alumnos una actitud reflexiva sobre la lengua que se usa y puede aportar unos conocimientos que sean útiles cuando se plantea la necesidad de mejorar este uso? O bien: ¿la forma en que han aprendido estos conocimientos condiciona su reutilización posterior en situaciones de uso de la lengua?

4. Hacia un modelo de secuencia didáctica para el aprendizaje de los contenidos gramaticales en las aulas

Presentamos seguidamente (Cuadro 1) un marco que recoge de manera integrada las secuencias didácticas de los dos bloques mostrados. Si bien todas ellas están encaminadas al aprendizaje de contenidos gramaticales, la forma de aproximarse los alumnos a estos contenidos es diferente en unas u otras. Así, se plantean dos formas posibles de abordar el trabajo sobre la gramática en las aulas: a partir de la necesidad y voluntad de comunicarse o a partir del interés por conocer el sistema de la lengua y su uso.

Cuadro 1. Un marco para la construcción del saber gramatical



Si empezamos a leer el cuadro por la izquierda encontraremos las secuencias didácticas del primer bloque, que plantean la producción o comprensión de un texto y prestan atención a los conocimientos gramaticales necesarios para llevar a cabo esta tarea. Estas secuencias didácticas promueven la reflexión y el razonamiento gramatical a través de la revisión y la mejora de los textos, la búsqueda de soluciones, el análisis de modelos o la formulación de criterios de buena formación de los textos. En el extremo de la derecha del cuadro encontramos las secuencias didácticas correspondientes al segundo bloque, que tienen su origen en la formulación de una pregunta o de una hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. En este segundo caso, el razonamiento gramatical de los alumnos se vehicula a través de análisis de corpus, de manipulación y transformación de textos, de observación de regularidades, de sistematización de nuevos conceptos.

Lo interesante de este esquema de síntesis es constatar que las actividades de reflexión y razonamiento gramatical que se promueven a través de unas y otras secuencias son diferentes sobre todo porque se desarrollan dentro de marcos de actividades de naturaleza diferente y posiblemente activan unos saberes y unos procedimientos diferentes. La reflexión metalingüística de las primeras está muy ligada a las dificultades que plantea el uso de la lengua, por lo tanto, es una reflexión movida por la necesidad de solucionar un problema de orden discursivo. En cambio, en las segundas, la reflexión constituye el fin de la tarea que los alumnos emprenden, se trata de llegar, a través del razonamiento lingüístico, a alguna conclusión que pueda ser comunicada.

En ambos casos, la secuencia está constituida por una actividad comunicativa con un receptor y por una actividad de reflexión sobre la lengua, la diferencia fundamental es cuál de estas dos actividades es la que sirve de base en la que se inserta la otra. La hipótesis con la que trabajamos es que la construcción del conocimiento gramatical es fruto de un trabajo heterogéneo y complejo, que puede concretarse en secuencias didácticas de los dos tipos descritos, y que este conocimiento gramatical así construido posibilita la solución a los problemas de uso de la lengua a la vez que contribuye a la construcción de saberes organizados sobre la lengua.

Tanto las secuencias que hemos visto en el primer bloque como las del segundo se centran en contenidos referidos a los aspectos formales de la lengua e intentan hacer un planteamiento didáctico que dé coherencia y unidad a esos contenidos, por lo que no se trabajan solo de manera ocasional a través de ejercicios puntuales desligados unos de otros. Proponemos un modelo de secuencia didáctica que puede permitir el diseño y la puesta en práctica de unidades complejas de trabajo sobre cuestiones gramaticales. Las características de este modelo de enseñanza son las siguientes (Camps *1996, 2003):

- Las diferentes tareas que se incluyen dentro de una secuencia didáctica están todas relacionadas con un objetivo global que les da sentido. No solo los ejercicios tratan sobre un mismo tema o contenido, sino que además hay una actividad global que constituye la finalidad con que se llevan a cabo los diferentes ejercicios.
- En una secuencia didáctica de enseñanza de la gramática se llevan a cabo dos tipos de actividades: una para descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto o para mejorar los textos, que culmina en un informe o exposición oral recapituladora de las conclusiones que se han sacado; y otra de aprendizaje de unos contenidos gramaticales que deben estar disponibles para otras actividades posteriores, gramaticales o comunicativas.
- La organización de las actividades permite la creación de situaciones interactivas, en las que profesor y alumnos participan en la construcción de conocimientos y en las que la evaluación formativa se convierte en un proceso inserto en esta construcción.

El esquema general de estas secuencias para enseñar gramática contempla tres fases consecutivas en el tiempo. La primera fase consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos, descubrimiento de la regularidad, de la variación, etc. Esta definición de la tarea no pertenece solo al profesorado. Como hemos visto en los ejemplos, los alumnos también se plantean qué debe hacer y qué debe aprender, es decir, cuál es la tarea que tiene que resolver y cuáles son los contenidos gramaticales que se es-

pera que aprenda. Hay muchas maneras de llevar a la práctica esta primera fase: el objetivo es que se detecte y defina un problema, algo que resolver, una cuestión para investigar, etc., que es lo que debe llevar a los alumnos a aprender los contenidos que se han previsto en la programación.

La segunda fase es el centro de la secuencia didáctica, en la que se toman decisiones sobre el objeto de aprendizaje y sobre los procedimientos que se seguirán. Esta segunda fase lleva siempre a un producto final, que puede tener un formato escrito, pero también puede ser una presentación oral, que recoge y sintetiza lo trabajado y aprendido de manera organizada y comprensible por parte del alumnado.

La tercera fase es la del informe final y de la evaluación. Para que estas secuencias combinen la ejercitación y la reflexión, hay que explicitar y verbalizar los conocimientos gramaticales trabajados, al nivel que sea posible en función de la edad de los alumnos y el punto de partida. Esta síntesis final servirá también de instrumento de evaluación y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos y de instrumento de regulación de los procesos de aprendizaje: a lo largo de la secuencia habrá diferentes momentos en que habrá que hablar o escribir de lo que se está aprendiendo. Estos momentos proporcionan información para realizar una evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje. En la última fase, sin embargo, esta evaluación tomará un relieve especial ya que cumple la función de recuperación metacognitiva de todos los contenidos implicados en la secuencia didáctica.

5. Conclusiones

Hemos visto cómo las secuencias didácticas para enseñar y aprender gramática que proponemos pueden cubrir un repertorio amplio de formas organizativas y pueden priorizar objetivos de diferente tipo. Nosotros hemos agrupado los ejemplos en dos bloques, asumiendo que se trata más bien de un continuum en el que, o bien se puede anteponer el carácter especulativo de la reflexión gramatical, o bien se pueden supeditar los contenidos gramaticales a las necesidades del uso lingüístico. De todas formas, unas y otras responden a un modelo didáctico que podemos resumir con las siguientes características:

- Las diferentes actividades se refieren todas de manera integrada al tema que se ha elegido como objeto de atención en la secuencia didáctica.
- A lo largo de la secuencia didáctica se elabora un producto sobre el contenido temático a modo de informe, que puede tener además un carácter práctico o de dossier de consulta.
- Se presenta la secuencia didáctica a los alumnos y de esta presentación, que debe implicar a alumnos y docente, sale el establecimiento compartido de la tarea que se debe llevar a cabo y de los objetivos a conseguir.
- Las actividades tienen un carácter manipulativo que permiten experimentar, observar, ejemplificar, consultar, y que a la vez promueven la reflexión conjunta sobre la lengua, es decir, la verbalización y comunicación de las observaciones individuales.
- La evaluación formativa constituye uno de los ejes de la secuencia didáctica, por lo que proporciona información sobre el aprendizaje a lo largo de todo el proceso.

La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento: el uso del pronombre "hi" en catalán oral

Camps, A. y Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: L'ús del pronom "hi" en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 31, 99-110.

Anna Camps | Xavier Fontich

1. Introducción

En este artículo partimos de la hipótesis de que el funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos los que deben enfrentarse al sistema lingüístico para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (p.ej., recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de los resultados, etc.), en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor. Esto lleva a considerar la necesidad de aproximaciones holísticas a la enseñanza de la gramática más allá del ejercicio o la tarea aislada y puntual.

Algunas investigaciones exploratorias se basan en un modelo de secuencia didáctica de gramática (SDG) que es a la vez guía para el diseño de las intervenciones e hipótesis de trabajo, y que está constituido por un conjunto de tareas diversas, pero relacionadas todas ellas con un objetivo global que las dota de sentido. La SDG que presentamos aquí tenía por objeto que los estudiantes indagasen sobre los usos reales del pronombre "hi", recesivo en el catalán oral de algunas zonas del área metropolitana de Barcelona.

La renovación de la enseñanza gramatical se ha enfocado habitualmente sobre todo a los contenidos y, en cambio, se han perpetuado las prácticas transmisivas de estos contenidos. Por otra parte, los intentos de introducir la argumentación sintáctica en las aulas a partir de procedimientos tomados de la gramática generativa han topado con la "deficiente" competencia lingüística de los aprendices, especialmente debido a que estos procedimientos no se basan en la competencia real de los estudiantes ni en la variación real de la lengua, sino en una competencia abstracta del hablante-oyente ideal.

En este sentido, la realidad plurilingüe de las aulas en nuestro país hace imposible que se realicen estas actividades y, sin embargo, ofrece un marco riquísimo para el estudio de las formas lingüísticas que se manifiestan en los usos reales, a través de las cuales los estudiantes pueden llegar a adquirir conceptos gramaticales y concebir los usos normativos de la lengua como un registro que les es imprescindible en su proceso de inserción en una cultura alfabetizada. Por todos estos motivos, la investigación en la que se inscribe el trabajo que presentamos se propone incidir en una metodología de enseñanza gramatical que atienda a: a) la diversidad de las lenguas presentes en las aulas de nuestro país; b) la variación lingüística; c) la exploración activa por parte de los alumnos, y d) la capacidad de razonamiento metalingüístico basado en la observación y no en la competencia lingüística ideal.

La superación de una visión puramente transmisiva de la enseñanza de lenguas y la consideración del papel activo y constructivo del aprendiz llevan a considerar la necesidad de hacer aproximaciones holísticas a la enseñanza de la gramática más allá del ejercicio o la tarea aislada y puntual. Las situaciones de enseñanza deben permitir: a) una interacción diversa y rica; b) la participación intencional de los aprendices en los procesos interactivos; c) la integración del discurso oral y escrito; d) la integración del uso y de la reflexión sobre el uso, y, por tanto, e) la integración de los procesos de producción verbal con los procesos de aprendizaje de la lengua, y f) la diversidad en las oportunidades de aprendizaje, y, por tanto, la posibilidad de que participen aprendices con habilidades diversas.

El marco teórico que apoya la propuesta que se presenta tiene sus raíces en la Teoría de la Actividad, que concibe las acciones intencionales de las personas insertas en actividades humanas complejas que les dan sentido y en las que las operaciones necesarias para llevar a cabo las acciones solo son funcionales en relación con estas acciones y actividades. El objetivo general de la investigación es explorar una metodología de enseñanza gramatical basada en el diálogo exploratorio (*exploratory talk*, Mercer 2000) que permita llevar a cabo el razonamiento metalingüístico. Este objetivo se puede especificar en los subobjetivos siguientes:

1) Elaborar un modelo de enseñanza de los contenidos metalingüísticos (especialmente los gramaticales) basado en el diálogo exploratorio, que permita desarrollar una reflexión compartida sobre los contenidos objeto de aprendizaje: el modelo se basará en proyectos que permitan que los alumnos se impliquen en la resolución de problemas o en investigaciones sobre la lengua o las lenguas (Nunan 1998, Mercer 1996, Weaver 1996, Fotos y Ellis 1991, Fotos 1994 y 2001).
2) Explorar los conceptos gramaticales de los estudiantes: representaciones mentales, esquemas conceptuales, procesos de construcción de las representaciones, obstáculos cognitivos, relación entre el conocimiento conceptual y procedimental (Fisher 1996), atendiendo prioritariamente a la dinámica de construcción de este tipo de conocimiento en la interacción.
3) Estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje: el interés principal se dirige al análisis del razonamiento metalingüístico que se genera en las interacciones verbales entre alumnos y con el profesor en situaciones de resolución de problemas de producción, de revisión y de análisis de determinadas categorías gramaticales en el marco de secuencias didácticas diseñadas específicamente para la enseñanza de contenidos metalingüísticos (Hinkel y Fotos 2002, Wells 1999, Larsen-Freeman 2001).

2. La secuencia didáctica de gramática (SDG)

Las investigaciones exploratorias que se están desarrollando se basan en un modelo de secuencia didáctica que es a la vez guía para el diseño de las intervenciones e hipótesis de trabajo. Las características principales de estas secuencias didácticas son las siguientes:

a) La SDG está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que da unidad al conjunto de los ejercicios y tareas implicados no es únicamente el tema, sino también la actividad global implicada, la finalidad con que se hacen. Por ejemplo: descubrir de qué manera diferentes lenguas resuelven las relaciones temporales entre hechos en la narración; investigar la variación en el uso de determinadas formas (p.ej., los pronombres adverbiales en catalán); descubrir la organización de los elementos constitutivos de la oración a través de las estructuras semánticas de los verbos; revisar y mejorar la organización de unos textos argumentativos, lo que exigirá profundizar en los tipos de relaciones lógicas propias de la argumentación (p.ej., causa-consecuencia, condición, contradicción, concesión, etc.) y, por tanto, en el dominio los conectores necesarios para hacerlas explícitas; etc.

b) Se puede considerar que el modelo de SDG está constituida por el desarrollo de dos tipos de actividades: una actividad de investigación (p.ej., descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, mejorar los textos, etc.), que en general culmina con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y de las conclusiones que se han extraído; y una actividad de aprendizaje, según la cual la actividad anterior y la sistematización de los resultados deben permitir aprender unos contenidos gramaticales que deberán llegar a convertirse en conocimientos disponibles para llevar a cabo otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas.

c) El desarrollo de la SDG permite que se creen situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias; es decir, se hace posible un proceso de evaluación formativa inserto en el mismo proceso de aprendizaje.

d) En la organización de las SDG se consideran tres fases, consecutivas en el tiempo. La primera fase consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos, descubrimiento de la regularidad, de la variación, etc. La segunda fase constituye el centro de la SDG. Una vez definida la tarea, hay que tomar decisiones sobre el objeto de estudio: establecimiento del corpus, recogida de datos, etc. y, lo que es más importante, sobre los procedimientos que se seguirán. Esta tarea lleva a la elaboración de síntesis que puedan servir de reflexión y consulta en situaciones posteriores de escritura. Esta sería ya la tarea de la tercera fase, orientada siempre a la elaboración de un informe.

3. Proyecto de trabajo para explorar las posibilidades del modelo

La exploración preliminar sobre las posibilidades del modelo se ha llevado a término en un aula de 4º de Secundaria (alumnos de 15-16 años). El profesor es docente y a la vez investigador implicado en un proceso de investigación-acción. La secuencia didáctica de gramática (SDG) se basa en la investigación de los alumnos sobre el uso del pronombre "hi" en el habla oral espontánea en catalán (ver Cuadro 1 para algunos de sus valores), de gran complejidad en esta lengua (Solà 2002). Los datos de los que partimos en este primer trabajo exploratorio corresponden a las observaciones escritas por el profesor después de cada sesión. La SDG se introdujo en tres fases, como se indica en el Cuadro 2.

Cuadro 1. Algunas características del pronombre "hi"

a) Corresponde a la 3ª persona del singular del pronombre dativo "li" cuando se combina con un pronombre acusativo (p.ej., *El llibre, al nen, l'hi donaré* - *El libro, al niño, se lo daré*);
b) Se refiere a algunos complementos verbales tales como locativos obligatorios o no obligatorios (p.ej., *Anar a Barcelona / Anar-hi* - *Ir a Barcelona / Ir allí*; *Viure a Barcelona / Viure-hi* – *Vivir en Barcelona / Vivir allí*) y el llamado (en la tradición lingüística española) complemento predicativo (p.ej., *Tornar-se vermell / Tornar-s'hi* – *Ponerse rojo / Ponerse así*);
c) Es inherente en algunos verbos cuando se refiere a las capacidades sensoriales (convirtiendo esos verbos en intransitivos) (p.ej., *Veure un objecte / Veure-hi / Ver un objeto / Ver* - no ser ciego; *Sentir un soroll / Sentir-hi / Oír un ruido / Oír* - no ser sordo);
d) Es inherente a "*Haver*" no en su valor auxiliar sino existencial (Hi ha / Hay) (p.ej., *Ha menjat / Hi ha un llibre* - Ha comido / Hay un libro), similar al francés (por ejemplo, *Il a mangé / Il y a un livre*);
e) A esa casuística gramatical se añade otra característica: es una forma recesiva en su uso coloquial oral en algunas partes dentro del dominio lingüístico catalán (por ejemplo, las grandes ciudades industriales de toda el área metropolitana de Barcelona) debido al contacto cercano con el castellano (que tiene un sistema pronominal diferente); por lo tanto, sirve para explorar el cambio lingüístico, un tema que recibe poca atención en la escuela.

Cuadro 2 – Planificación de la SDG

Fase 1 **Presentación (2 sesiones)**	**Fase 2** **Desarrollo (6 sesiones)**	**Fase 3** **Informe final (2 sesiones)**
• Explorar el conocimiento de los alumnos. • Proponer un estudio de investigación. • Pregunta abierta. • Propuesta de trabajo de campo.	• Estudio bibliográfico. • Creación de un instrumento de investigación. • Directriz del informe final. • Recopilación y análisis de datos.	Redacción del informe según los siguientes puntos: • ¿Qué sabía al respecto? Conocimientos previos. • ¿Qué quería saber? Objetivos. • ¿Cómo quería saberlo? Procedimiento. • ¿Qué he aprendido? • Conclusiones.

Fase 1 – Presentación

La fase de presentación de la SDG se desarrolló en dos sesiones:

1) La sesión de exploración de los conocimientos. El objetivo de la conversación inicial no es simplemente detectar los conocimientos previos de los alumnos sobre el pronombre "hi", sino, sobre todo, crear un ámbito temático compartido que permita tener un referente común. El siguiente cuadro (Cuadro 3) recoge algunas de las preguntas del profesor y la síntesis y ejemplificación de las respuestas de los alumnos.

Cuadro 3 - Primeras ideas de los alumnos sobre el pronombre "hi"

- ¿Alguna vez has visto la palabra "hi"? ¿Puedes decir algunas oraciones en las que la usas? Algunas de las respuestas son como sigue: "A *la festa, no* ***hi*** *anirem*" (A la fiesta, no iremos **allí),** "*Al Pere, el llibre, l'****hi*** *tornarem*" (A Pedro, el libro, **se** lo devolveremos **a él**). "***Hi havia*** *tres llibres,* ***hi ha*** *un llibre*" (**Había** tres libros, **hay** un libro).
- ¿Sabes lo que significa? ¿Sabes qué tipo de palabra es? Responden diciendo que esa palabra generalmente expresa un lugar y que es un pronombre. Las observaciones del profesor les hacen darse cuenta de que dentro de los ejemplos que dan no siempre tiene esta función.
- Con el valor expresado en los últimos ejemplos, ¿sabes el equivalente de este pronombre en francés? ¿Y en español? En francés: *il y a / il avait* (*y* equivale a *hi*). Saben que en castellano no existe (el profesor les menciona que ese locativo aparece en la forma "hay" aglutinado al verbo).
- ¿Es incorrecto no usarlo? Algunos alumnos consideran que no es incorrecto y no lo reconocen como parte de su repertorio. Otros alumnos piensan que es incorrecto no usarlo: en cambio, algunos lo consideran como una señal de formalidad (incluso arcaica) y afirman que no lo usan en situaciones informales. Sin embargo, otros piensan que no es ni formal ni arcaico y que siempre lo usan.

2) La propuesta de investigación se inicia a partir de la pregunta abierta del profesor ("¿Es posible llegar a saber si los hablantes usan ese pronombre?"), que tenía como objetivo desencadenar un proceso de reflexión en los alumnos sobre los usos y la conciencia lingüística de los hablantes. La respuesta de los alumnos es unánime, en el sentido de que es muy difícil, si no imposible, saber si los hablantes utilizan ese pronombre. En el diálogo se dieron respuestas como las siguientes (Cuadro 4):

Cuadro 4. Reacciones a la fase previa de investigación

Alumno A: "No se puede pedir a la gente por la calle "Disculpe, ¿usa el pronombre 'hi' cuando habla catalán'? ¡Sería tan raro!"
Alumno B: "El informante podría no saber qué es un pronombre y / o los usos del pronombre hi'".
Alumno C: "La informante puede declarar que usa este pronombre, pero podría no ser cierto en todos los casos".

La propuesta de trabajo de investigación tenía como punto de partida la pregunta: ¿Cómo podríamos saber si los hablantes del catalán utilizan este pronombre? La conversación llevó a la conclusión de que la posibilidad de obtener respuestas depende del instrumento que utilicemos para obtenerlas, que en ningún caso puede ser una pregunta directa. A partir de aquí, se plantea la investigación, en primer lugar, como un trabajo de campo, que en ciencias naturales significa observar la naturaleza y en lengua significa observar el comportamiento lingüístico de los hablantes. Se toma, pues, la decisión de elaborar una pequeña prueba que servirá para encuestar a los informantes.

En su conjunto, la Fase 1 tuvo como función que los alumnos elaboraran una representación de la tarea en los dos aspectos centrales: el contenido gramatical sobre el que debían trabajar y la tarea que deberían llevar a cabo, relacionados con los dos tipos de actividad que caracterizan las SDG: la actividad de observación e investigación y la actividad de aprendizaje de contenidos gramaticales.

Fase 2 – Desarrollo

Esta es la fase central del trabajo de los alumnos y fue la más larga. Destacamos las cuatro tareas fundamentales:

1. Elaboración del instrumento de investigación

Para elaborar las pruebas que debían constituir el instrumento con el que podían recoger la información fue necesario, en primer lugar, que los alumnos tuvieran clara la normativa de uso del pronombre "hi". Se planteó como una búsqueda bibliográfica, hecha por grupos, a partir de la consulta de diccionarios de la lengua, gramáticas escolares y libros de texto. La síntesis obtenida sirvió de base para elaborar las pruebas. Colectivamente, se decidió que las pruebas consistirían en dos tipos de ítems: a) traducción del castellano al catalán, y b) respuesta a preguntas que exigen el uso del pronombre "hi" (Cuadro 5). Los informantes elegidos serían personas del entorno geográfico de los alumnos (la escuela está en la conurbación de Barcelona).

El interés de esta fase de trabajo se hizo evidente en la implicación de los alumnos en la tarea. Nunca habían estudiado tan a fondo un libro de gramática como en esta situación, en la que ellos mismos tenían que hacer una tarea real decidida y compartida por todos. Las preguntas al profesor eran constantes en relación con el tipo de complementos, esenciales o no, para contrastar la gramaticalidad de las respuestas que ellos probaban a las preguntas que tentativamente formulaban. Se puede considerar que el hablante competente al que se apela en el transcurso de esta tarea es una construcción colectiva que se constituye en la zona de desarrollo próximo en la que se dará el aprendizaje gramatical que se pretende alcanzar.

2. Planificación del informe final

Terminada la elaboración de las pruebas, se consideró oportuno dedicar una sesión a hablar de cuáles deberían ser las características y la estructura del informe final que debían elaborar. Los alumnos estaban muy implicados en el "trabajo de campo" y podría ser que la actividad material les hiciera perder de vista los objetivos finales de la secuencia. Está claro que la representación inicial es imprescindible para dar sentido a cada una de las acciones que se llevan a cabo, pero hay que ir actualizando esta representación, que es dinámica y cambiante, y hay que profundizar en ella a medida que los alumnos van ampliando sus conocimientos. Este punto representa, pues, la recuperación metacognitiva de los aprendizajes realizados hasta este momento y la planificación de la tarea futura.

Cuadro 5. Prueba sobre el uso de los hablantes del pronombre "hi"

- **Traducción del español al catalán:**
  Había un libro encima de la mesa - *Hi havia un llibre sobre la taula*
  ¿Usted ve bien? – *Vostè hi veu bé?*
  ¿Fuiste al cine ayer? Sí, fui - *Vas anar al cinema, ahir? Sí que hi vaig anar*
- **Preguntas con respuestas esperadas entre paréntesis:**
  ¿Sabes cómo suelen comenzar los cuentos populares? ("Hi *havia una vegada*" - Érase una vez).
  ¿Para qué sirven las gafas? ("*Per veure-hi bé*" - Para ver correctamente).
  Si te dieran la posibilidad de ir a Hawái gratis, ¿qué harías? ("*Anar-hi / Hi aniria / M'agradaria anar-hi*" – Ir / Iría / Me gustaría ir allí).

Recogida de datos

Indudablemente, esta parte de la actividad es la más motivadora para los alumnos. Cabe destacar, sin embargo, el interés que tiene para el aprendizaje. La lengua (y la gramática) se presenta a los alumnos como algo vivo, que se puede observar y que se analiza desde puntos de vista diversos (p.ej., cómo lo usan los hablantes, qué estructuras están implicadas en esos usos, etc.), que presenta problemas, que genera actitudes diversas, etc. La normativa, sobre la que han trabajado para preparar las pruebas, se manifiesta como uno de los usos necesarios, pero no el único.

Organización de los resultados y análisis de los datos

La organización los resultados obliga de nuevo a formular el trabajo en términos gramaticales. Las respuestas se sintetizan en cuadros (Cuadros 6 y 7), en los que figuran las estructuras que las respuestas ponen de manifiesto y no las respuestas directas dadas por los hablantes.

Cuadro 6. Preguntas con respuestas específicas esperadas

	Correcto	Incorrecto	Descartado
Locativo en "*anar-hi*"	7	1	2
Inherente en "*veure-hi*"	6	4	0
Inherente en "*haver-hi*"	6	2	2

Cuadro 7. Traducciones del español al catalán

	Correcto	Incorrecto
Locativo en "*anar-hi* "	2	8
Inherente en "*veure-hi* "	3	7
Inherente en "*haver-hi* "	6	4

Fase 3 – Informe final

La redacción del informe final constituye el punto de confluencia entre la tarea de investigación realizada y la explicitación de los contenidos del aprendizaje de idiomas logrado. Consistió en cuatro secciones (Cuadro 8).

Cuadro 8. Cuatro secciones en el informe final

Partes	Con respecto a...	
a) ¿Qué sabía al respecto?	Conocimientos previos.	El pronombre "hi" tiene diferentes valores, como por ejemplo dativo, locativo, preposicional, predicativo e inherente.
b) ¿Qué buscaba aprender?	Objetivos adoptados colectivamente.	Establecer si los hablantes de catalán en el área de Barcelona usan este pronombre en su registro oral espontáneo.
c) ¿Cómo podría saberlo?	Procedimiento de investigación.	Mediante una prueba de preguntas y traducciones.
d) ¿Qué he aprendido?	Conclusiones	Las posibles conclusiones sugeridas por los datos recogidos, una vez analizados.

Escribir este informe supuso un gran esfuerzo por parte de los alumnos para verificar el proceso seguido. Algunas reflexiones sobre este momento son las siguientes: en la etapa de conocimientos previos, algunos alumnos se sintieron libres y motivados para buscar información y para describir con gran precisión los valores del pronombre estudiados; algunos alumnos centraron su reflexión sobre los mismos instrumentos, valorando cuáles habían sido más útiles para el acceso a datos y cuáles tendrían que ser refinados, etc. Los informes también reflejan algunos problemas, por ejemplo, en relación con los objetivos, algunos mostraron dificultades para representárselos y verbalizarlos, lo que indica la importancia de insistir en la articulación de la construcción de los objetivos como se describe en la Fase 1. Además, en las conclusiones, algunos alumnos encuentran que es difícil relacionarlos con la exploración realizada y en algunos casos la presentación de las ideas estudiadas previamente estaba poco desarrollada.

4. Últimas consideraciones

Las últimas consideraciones sobre la SDG que hemos presentado se refieren a los elementos del sistema pedagógico (enseñanza, aprendizaje y contenido) (Bronckart y Schneuwly 1991). El profesor plantea una pregunta cuya respuesta desconoce y trata de guiar la tarea a través del diálogo, reflexionando sobre lo que está sucediendo en cada sesión para preparar la siguiente. El trabajo del proyecto no aparece, entonces, como una serie de instrucciones cerradas que los alumnos deben asimilar y poner en práctica. El profesor presenta la tarea como una propuesta, con una idea aproximada de a dónde ir, pero prestando atención a las reacciones que surgen en el aula y evitando incluso, al principio, entrar en tecnicismos (p.ej., a qué categoría gramatical pertenece la palabra estudiada) o requisitos académicos posteriores (p.ej., si habrá un examen final).

El alumno es un agente activo que se da cuenta de que la investigación va creciendo en virtud de su propia acción, que moviliza su sensibilidad lingüística y el recurso a documentos con el fin de iluminar una cuestión que no es estrictamente escolar. Se supone que los alumnos se verán motivados cuando vean que el proyecto se nutre de las contribuciones del maestro y los compañeros de clase. Mientras que en un modelo unidireccional y transmisivo, el tipo de intervención es el de la respuesta correcta a una pregunta cerrada (a menudo enigmática y formulada a la manera de una adivinanza), en un modelo de tipo cooperativo la intervención se realiza en forma de comentario, opinión o experiencia personal vinculada al tema, después de haber promovido en el aula un clima en que el alumno no sienta su intervención como una acción de riesgo sino más bien como una acción clave porque cualquier idea puede ser muy valiosa en la resolución colectiva de los problemas.

Finalmente, con respecto al contenido, se deja atrás el modelo de instrucción gramatical que se presenta como lógico y completo y se emprende un nuevo modelo, centrado en delimitar subsistemas gramaticales, que fomenta el vínculo entre procedimientos y conceptos con el objetivo de involucrar a los alumnos en una reflexión gramatical activa. En este sentido, los tres puntos importantes en los que busca incidir son: 1) la relación entre planificación y aprendizaje (en la que la lógica de la primera no se corresponde necesariamente con la lógica de la segunda); 2) el concepto de gramática pedagógica (a menudo presentada como acabada, exhaustiva y simple, presentando implícitamente las demás aproximaciones como parciales, incompletas y especulativas; 3) el progreso en la relación entre los conceptos gramaticales y los procedimientos de enseñanza.

Hacia una gramática pedagógica

Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 37, 16-35.

Felipe Zayas

1. Introducción

Frecuentemente se reclama una gramática pedagógica que pueda servir de instrumento para la programación de los contenidos gramaticales dentro de un enfoque integrador de la reflexión gramatical y del uso de la lengua. Esta gramática no se ha de limitar a describir las formas lingüísticas de las que se ocupa la escuela, sino que, sobre todo, tiene que mostrar para qué sirven y cómo se utilizan en los diferentes usos sociales de la lengua. En este trabajo, circunscrito al ámbito de la sintaxis, se propugna una gramática pedagógica de base semántica y pragmática (según los modelos de las gramáticas funcionales y cognitivas), como condición para que la actividad metalingüística de los alumnos en el marco de la oración pueda tener un enfoque comunicativo.

La publicación del libro colectivo *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (Camps 2003), en el que se reúnen diversos trabajos sobre proyectos de escritura publicados a lo largo de la última década, permite observar el camino recorrido en estos años en uno de los asuntos cruciales en didáctica de la lengua: el lugar de la gramática en el aprendizaje de los usos verbales. En efecto, todas las secuencias didácticas seleccionadas en esta publicación coinciden en que la ejecución del proyecto (composición de un género de texto usado en alguno de los ámbitos sociales) requiere conocimientos textuales y discursivos específicos; entre ellos, conocimientos sobre las características gramaticales de este género de texto en cuestión.

Algunos de estos conocimientos se construyen dentro de la secuencia didáctica misma, y su aprendizaje tiene sentido en relación con la tarea global en la que se insertan. De este modo, las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional: no interesa (o no interesa solo) describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo conviene usarlas.

La selección de los contenidos gramaticales considerados pertinentes para el desarrollo de la secuencia didáctica viene determinada por las características lingüísticas de la clase de textos que los alumnos van a aprender a componer. El profesor necesitará, por tanto, acudir a los conocimientos lingüísticos disponibles y transformarlos de acuerdo con los objetivos de la secuencia didáctica. Esta transposición con fines didácticos de las aportaciones de las ciencias del lenguaje se puede acometer con relativa comodidad para una secuencia didáctica aislada, es decir, sin que forme parte de una programación de curso, ciclo o etapa educativa. Pero la programación coherente y progresiva de los contenidos gramaticales (dentro de un modelo de enseñanza basado en proyectos de escritura) requiere un instrumento que frecuentemente se reclama pero que nadie parece que esté abordando: una gramática pedagógica.

El objetivo de este artículo es proponer algunas líneas básicas para la elaboración de esta gramática pedagógica en el terreno de la sintaxis. Fundamentalmente, nos proponemos argumentar a favor de un cambio de orientación en la enseñanza de la sintaxis: si, tradicionalmente, esta ha consistido en la explicación del profesor y en la identificación y el análisis de formas lingüísticas y sus funciones por parte de los alumnos, sin considerar los significados a los que la estructura sintáctica responde, aquí nos pronunciaremos rotundamente por ir desde los esquemas semánticos a los sintácticos y por concebir las actividades de sintaxis más como manipulación de enunciados que como mera identificación y análisis de formas y relaciones gramaticales.

Han actuado como estímulo para esta reflexión (de la que este artículo solo se ha de considerar un inicio balbuciente) varios trabajos: por una parte, un artículo de Enrique Bernárdez (Bernárdez 1996), en el que el autor declara la necesidad de que las propuestas didácticas rompan la dicotomía entre texto y oración, en sintonía con las orientaciones más recientes de la lingüística; por otra, un trabajo de Pedro Jimeno (Jimeno 2000), en el que el autor comunica su desconfianza de que sea posible enseñar de forma organizada la morfosintaxis en relación con el aprendizaje de la comprensión y de la composición de textos; finalmente, el importante libro de González-Nieto (2001), dirigido, según el autor, a justificar la necesidad de un modelo pedagógico de gramática basado en los modelos de carácter comunicativo y lleno de indicaciones y sugerencias acerca de los caminos que debería seguir esta gramática.

2. ¿Una sintaxis con enfoque comunicativo?

Una gramática pedagógica, ha señalado Castellà (1994), debe ser una gramática para el uso y responder a la pregunta: ¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder usarla con éxito? En congruencia con este planteamiento, propone la inclusión de contenidos relacionados con la adecuación del texto al contexto (procedimientos y estrategias para el uso de los diferentes registros), con la coherencia informativa (procedimientos y estrategias para organizar los contenidos en el texto) y con la cohesión del texto (procedimientos para enlazar los enunciados sucesivos del texto). En cuanto a la morfosintaxis, su propuesta de contenidos tiene una doble orientación: conocimiento de la norma gramatical y apropiación de un metalenguaje básico. Esta orientación de los contenidos morfosintácticos pone de manifiesto las dificultades para enlazar los contenidos situados en el marco oracional con los de tipo textual y discursivo.

También en Zayas y Rodríguez (1992) los contenidos gramaticales se presentan tomando como principal referencia los ámbitos contextual y textual. En ellos se incluyen formas lingüísticas tradicionalmente estudiadas en el marco de la oración, como procedimientos de ocultación del agente (*se* impersonal y pasiva refleja), mecanismos de inserción de explicaciones secundarias (p.ej., oraciones de relativo explicativas, aposiciones, etc.), procedimientos léxicos y gramaticales de la cohesión entre enunciados, etc. En cuanto a los contenidos de morfosintaxis, se opta por definirlos como procedimientos de manipulación de los enunciados (p.ej., ampliación, reducción, conmutación, etc.) que permitan a los alumnos comprender el mecanismo de las estructuras de la oración y contribuyan a la adquisición de recursos sintácticos de los que aún carecen, en la línea de trabajo propugnada por Tuson (1980) y Camps (1986), enfoque que se inspiraba en ciertos planteamientos generales del generativismo, como la noción de "creatividad". También en esta propuesta se evidencian las dificultades para integrar la gramática en el marco más general del texto y del discurso.

La necesidad de un modelo pedagógico de "gramática de la comunicación" es una de las tesis fundamentales de González-Nieto (2001), cuyos fundamentos habrían de encontrarse en el "paradigma funcional o comunicativo" de las ciencias del lenguaje, es decir, en la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística de la comunicación (teorías de la enunciación, pragmática, lingüística del texto, gramáticas funcionales...). A la hora de delimitar las formas lingüísticas que se deberían incluir en esta gramática pedagógica de orientación comunicativa, González-Nieto reconoce que las diferencias entre una gramática de la oración, que básicamente ha sido de carácter sintáctico, conforme al modelo estructural o generativo, y una gramática del texto, de carácter semántico y pragmático, presentan indudables dificultades para la enseñanza en la actualidad.

Esta dificultad para situar los contenidos de la morfosintaxis en un marco comunicativo había sido expresada por Jimeno (2006) en un balance, desde su propia experiencia, de la aplicación en la enseñanza secundaria obligatoria de una metodología comunicativa. Tras valorar muy positivamente las experiencias de integración de la reflexión gramatical y uso de la lengua en los ámbitos discursivo y textual, el autor pone en tela de juicio que esta integración pueda realizarse en lo que se refiere a los conocimientos morfosintácticos, fundamentalmente por la imposibilidad de presentarlos de forma organizada y coherente si el eje de la programación son las actividades de uso de la lengua. En consecuencia, Jimeno opta, provisionalmente, por impartir los conocimientos morfosintácticos de forma organizada y sistemática, tras una selección rigurosa que elimine bastantes saberes innecesarios, en vez de su introducción al hilo de los textos.

Pero la separación de la oración y del texto como dos ámbitos didácticos diferenciados está siendo puesta en cuestión. Si, como afirma Bernárdez (1994), el aprendizaje de la lengua puede entenderse como un aprendizaje de estrategias y de procedimientos que nos permiten decidir, en función del contexto de comunicación, cuál de las formas de expresión disponibles es más simple y nos permite alcanzar mejor el objetivo deseado, en ese caso la observación de las estructuras lingüísticas no se limita, como en el modelo estructuralista, al análisis de constituyentes o a la realización de unas reglas que el hablante conoce implícitamente, sino que el acento se pone en la reflexión sobre el modo como esas estructuras nos permiten comunicarnos eficazmente en determinadas actividades discursivas. En Bernárdez (1996) encontramos una crítica a lo que él denomina "modelo lingüístico de la Reforma Educativa", es decir, la sustitución (o pérdida de relieve) de la gramática oracional y su sustitución por contenidos tomados de la lingüística del texto. "Pero ¿es posible unificar -se pregunta- el estudio práctico y teórico del uso del lenguaje con la información gramatical?" (p.402). Y responde:

> *Seguramente* sí. Porque en estos últimos años, la lingüística está empezando a romper la división tradicional entre "estructura" y "uso", tendiéndose a una visión integradora. Se busca comprender *cómo las condiciones de uso de la lengua determinan en buena medida las estructuras mismas*. Esto es, las estructuras serán consecuencia del uso de la lengua, porque éste no es en absoluto arbitrario o azaroso, sino que obedece a algunos pocos principios de carácter fundamental. (pp. 402-405, cursivas en el original)

Y más adelante afirma:

> La mayor parte de los fenómenos sintácticos tratados tradicionalmente como oraciones pueden verse mucho mejor desde una perspectiva textual, de interacción, estratégica. ¿Por qué, cuándo y cómo se usa la pasiva? ¿Cuándo, cómo y por qué desplazamos elementos a la primera posición de la oración? ¿Cuándo, por qué y cómo preferimos la pasiva a las formas con *se*? ¿En qué condiciones optamos por el perfecto simple o el compuesto? Estas cuestiones, y otras muchas como ellas, forman parte tradicionalmente de la gramática, de la sintaxis, pero su explicación es semejante a la de fenómenos puramente textuales. (p.405)

La superación de la dicotomía entre sistema y uso es también propugnada por González-Nieto (2001), quien afirma:

> Si algo ha debido quedar claro [a lo largo de la fundamentación teórica y didáctica realizada] es que en un marco comunicativo las relaciones entre uso y conocimientos lingüísticos no pueden abordarse como relaciones entre la descripción del *sistema* y las diferentes *realizaciones* de este, como rezaban algunas orientaciones pedagógicas del pasado, sino más bien al contrario, como las operaciones de "sistematización" y generalización de los usos. (p. 293, cursivas en el original)

Lo que, para este autor, como para Bernárdez, puede permitir establecer los puentes entre texto y oración son las gramáticas de base funcional y cognitiva, como las de Dik y Halliday.

3. Hacia una sintaxis escolar de base semántica

En el último cuarto del siglo XX, uno de los cambios de tendencia fundamentales de la lingüística es la reintroducción del significado como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. Son elocuentes, en este sentido, las siguientes afirmaciones de J.M. Brucart (Brucart 2000) en la presentación de la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Bosque y Demonte (1999):

> La obra refleja también uno de los cambios de tendencia fundamentales que se detecta en la lingüística del último cuarto de siglo: *la reintroducción del significado como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales*. No es excesivo decir que buena parte de la gramática teórica de este siglo ha sido semantofóbica. Es verdad que el destierro del estudio del significado era más una cautela metodológica ante la dificultad de someter el sentido a pautas formales que una decisión epistemológica, pero no es menos cierto que esta preterición tenía consecuencias muy negativas. Por una parte, dificultaba la relación entre los modelos lingüísticos más modernos y la tradición gramatical, que siempre había utilizado para su análisis intuiciones relativas al significado de las expresiones lingüísticas. En segundo lugar, la desatención de la lingüística teórica por la semántica ha permitido que los modelos lógicos hayan sido absolutamente dominantes en el estudio de la semántica de las oraciones, lo que ha provocado a mi modo de ver que los desarrollos lingüísticos en este campo hayan adoptado en este terreno una perspectiva no suficientemente gramatical. *La tercera consecuencia negativa, y quizás la más importante para lo que ahora nos concierne, es que el destierro del contenido dificultaba enormemente la elaboración de obras dirigidas a un público no profesional e impedía el acceso a la forma desde el significado*. Afortunadamente, este panorama ha cambiado enormemente en los dos últimos decenios: la idea de que la sintaxis es una proyección de las dependencias léxicas y los progresos en la formalización gramatical de los fenómenos semánticos (cuantificación, determinación...) han permitido romper por fin un corsé demasiado rígido. En definitiva, el concepto de gramática que late en la obra es más abarcador que el que se ha manejado en muchas teorías recientes. Un concepto, como ya se ha dicho, más acorde con la mejor tradición, que va de la morfología al discurso, sin olvidar en ningún momento la importancia decisiva que sobre los fenómenos sintácticos tiene el léxico. (cursivas de Felipe Zayas)

Ejemplificaremos esta orientación de la gramática pedagógica a partir de algunas consideraciones sobre la categoría *verbo*.

3.1. *El verbo como organizador de la oración*

Los estudios lingüísticos, a partir de la semántica generativa y de las gramáticas funcionales, han tendido a interrelacionar la semántica y la sintaxis. De acuerdo con esta orientación, la estructura básica de la oración no es una relación sintáctica sujeto + predicado (o SN + SV), caracterizada por unas marcas formales, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos. El verbo tiene la propiedad de requerir un número determinado de sintagmas nominales o preposicionales como argumentos. Así, "palidecer" requiere un solo argumento ("alguien palidece"), el verbo "redactar" requiere dos ("alguien redacta un escrito") y "prometer", tres ("alguien promete algo a alguien") (para una explicación más detallada sobre la valencia verbal, las clases de verbo por el tipo de evento que denotan y los papeles semánticos, véase Moreno Cabrera 1991, Gutiérrez-Ordóñez y otros 2002 y Escandell 2004).

Además, los verbos, según sea su naturaleza semántica (es decir, según el tipo de evento que denoten: acción, proceso o estado), asignan a sus argumentos papeles semánticos determinados. Así, por ejemplo, el verbo de acción "condenar" exige un agente y un paciente ("El juez *Ag* condenó al ladrón *Pac*"; "El ladrón *Pac* fue condenado por el juez *Ag*"). En cambio, verbos que denotan proceso, como "entristecerse" o "entristecer", exigen los papeles de experimentador y fuerza ("Juan *Exp* se entristecía por la poca salud de su hija *Fu*"; "A Juan *Exp* le entristecía la poca salud de su hija *Fu*").

Es importante observar que en estos ejemplos

un mismo esquema semántico puede dar lugar a diferentes formas de organización sintáctica, en las que los argumentos y los papeles semánticos a ellos asociados desempeñan funciones sintácticas diferentes. En conclusión, la sintaxis de base semántica considera al verbo el elemento central de la oración, el encargado de "distribuir" unos papeles. Sobre el esquema semántico resultante, las reglas de la sintaxis actúan dando forma de funciones sintácticas a los argumentos. Este cambio de perspectiva en las relaciones entre la sintaxis y la semántica no se puede dejar de lado a la hora de abordar la elaboración de una gramática pedagógica. Trataremos de hacer aquí una breve relación de algunas de sus aplicaciones.

La idea de que el verbo es el elemento nuclear de la oración y de que su significado requiere un entorno formado por uno, dos o tres sintagmas nominales o preposicionales debería presidir y fundamentar todo el trabajo con la sintaxis. Dicho de otro modo, las actividades de poner junto a cada verbo las palabras o los grupos de palabras requeridos (argumentos), el reconocimiento de que hay grupos de palabras que el verbo requiere para funcionar y otros que son opcionales y periféricos, la distinción de diferentes significados de los verbos según cuál sea su entorno (p.ej., "tratar alguien a alguien con desprecio", "tratar un libro o una película de algo", "tratar el médico a un enfermo", etc.), son previas a nuestro juicio, a las actividades encaminadas a identificar y analizar los componentes de la estructura de la oración y a ponerles nombre (Zayas 2000).

El verbo, junto con su entorno, conforma la estructura semántica de la oración. Una gramática pedagógica deberá tener en cuenta esta estructura semántica y la posibilidad de que una misma estructura se pueda representar lingüísticamente asignando funciones sintácticas diferentes a los argumentos según la perspectiva del hablante.

3.2. *Verbo, argumentos verbales y titulares*

Trabajar en el aula con esta interrelación entre sintaxis y semántica convierte la reflexión gramatical en un medio de adquirir estrategias para la comunicación verbal. Un ejemplo nos mostrará las posibilidades de trabajo que abren estos conceptos y las precauciones que se han de tomar para su transposición didáctica. Imaginemos que queremos enseñar a nuestros alumnos a redactar titulares de noticias (*Zayas 1993). Les pediremos que observen previamente sus formas gramaticales típicas. Podemos, con esta finalidad, darles instrucciones para clasificar titulares de acuerdo con los cuatro esquemas siguientes: "alguien hace algo", "algo es causa de algo", "alguien sufre o experimenta algo (por alguna causa; por la acción de alguien)" y "algo ocurre (por alguna causa; por la acción de alguien)". En el Cuadro 1 se muestran las posibilidades de este criterio de clasificación.

Cuadro 1. Esquemas semánticos para clasificar titulares

1. Alguien hace algo.	Zapatero expresa el deseo de que las tropas regresen cuando antes.
2. Algo es causa de algo.	La victoria electoral de los radicales complica el proceso de paz en Irlanda del Norte.
3. Alguien sufre o experimenta algo (por alguna razón, por la acción de alguien).	Saviola, asaltado en medio de la autopista. Max Aub recibe un homenaje en el centenario de su nacimiento. Más de cien niños se quedan fuera de la piscina municipal de Castellón.
4. Algo ocurre (por alguna razón, por la acción de alguien).	Descubrimientos unas pinturas rupestres en Alicante. Las capturas de marisco y pescado caen un 15% en Galicia por el *Prestige*.

El primer esquema, al que corresponde la mayor parte de los titulares, tiene verbo de acción y un agente con la función de sujeto. El segundo corresponde a titulares con verbos de acción efectuadora (p.ej., causar, originar, producir, etc.) o afectadora (p.ej., destruir, debilitar, complicar, etc.) y un sujeto no animado con función semántica de fuerza (es decir, causa). El tercero se refiere generalmente a titulares con el verbo en pasiva (con el auxiliar elidido, generalmente) o con verbos de significado no activo; el sujeto corresponde al papel semántico paciente de una acción o experimentador de un proceso. Finalmente, el cuarto esquema corresponde a titulares con sujeto inanimado y verbos en pasiva o verbos con significado de movimiento no controlado por la entidad denotada por el sujeto (p.ej., "Suben los precios"). Cuando en estos dos últimos casos se menciona la causa, sus esquemas se pueden considerar como el reverso de los del segundo tipo.

Los cuatro esquemas que hemos introducido en el ejemplo anterior son muy útiles como pauta para la composición de titulares de noticia. Pero ¿cuál utilizar en cada caso? Todo depende de la intención y de la perspectiva con que se quiera presentar las informaciones. Dicho de otro modo, la adscripción de determinada función sintáctica a alguno de los argumentos, aunque no es absolutamente libre, es parcialmente una decisión del hablante, y esto es lo que da a la sintaxis una dimensión pragmática. Los alumnos pueden observarlo mediante ejercicios de transformación de titulares para comprobar que a un mismo papel semántico se le pueden adscribir diferentes funciones sintácticas. En el Cuadro 2 se muestran varios ejemplos.

Cuadro 2. Transformación de titulares

Titular de partida	Titular transformado
1) Trabas burocráticas dejan sin beca de comedor a niños inmigrantes.	a) Niños inmigrantes se quedan sin beca de comedor por trabas burocráticas.
2) Soldados de Estados Unidos ametrallan por error dos niñas iraquíes.	b) Dos niñas iraquíes, ametralladas por error por soldados de Estados Unidos.
3) Tres millones de personas morirán este año a causa del sida en el mundo.	c) El sida causará la muerte de tres millones de personas este año en el mundo.
4) Un ataque con lanzagranadas hace que se estrelle un helicóptero de Estados Unidos en Tikrit.	d) Un helicóptero de Estados Unidos se estrella en Tikrit por un ataque con lanzagranadas.
5) Sainz acaba séptimo por problemas eléctricos.	e) Problemas eléctricos hacen que Sainz llegue en séptimo lugar.

Comentaremos únicamente la primera de las transformaciones del cuadro. Los dos enunciados representan lingüísticamente las mismas imágenes mentales o elementos cognitivos, por lo que significan un mismo tipo de evento (un proceso) y tienen un mismo esquema semántico: "algo hace que alguien sufra un perjuicio". Pero las funciones semánticas (fuerza: "trabas burocráticas" y experimentador: "niños inmigrantes") tienen asignadas funciones sintácticas diferentes en el titular de partida y en el de llegada (sujeto-objeto y objeto-sujeto, respectivamente). Situar como sujeto el papel fuerza ("trabas burocráticas") o el papel experimentador ("niños inmigrantes") depende de decisiones del hablante, quien puede querer tomar como tema de la información uno u otro elemento. También se podría haber dicho: "Responsables de la Administración privan de comedor escolar a niños inmigrantes al ponerles trabas burocráticas", con lo que al asignar la función de sujeto a un papel semántico agente o fuerza (depende de que se atribuya o no voluntariedad al evento) se conseguiría "sacar a escena" a los responsables del hecho (Zayas 1992). Vemos, por lo tanto, que, si la adscripción del sujeto es parcialmente una decisión del hablante, este modo de trabajar la gramática adquiere una dimensión comunicativa.

Otra transformación muy útil para comprobar que se pueden usar diferentes perspectivas al presentar la información es la que se muestra en el Cuadro 3. El titular de partida tiene ahora dos peculiaridades. La palabra que organiza semántica y sintácticamente el enunciado es un sustantivo que comparte lexema con un verbo y que selecciona los mismos tipos de argumentos que este. No contiene un argumento con rasgo activo (y habrá que tomarlo del contexto para transformar el titular), como en 1) y 2), o este hay que identificarlo en alguno de los complementos del sustantivo que organiza el enunciado.

Cuadro 3: Transformación de titulares

1) Abucheo a Fraga en un acto con gallegos.	[Un grupo de jóvenes] abuchea Fraga en un acto con gallegos. Fraga, abucheado en un acto con gallegos.
2) Asalto y saqueo de un tren de EE.UU. en el "Triángulo suní".	[La resistencia iraquí] asalta y saquea un tren de EE.UU. en el "triángulo suní". Un tren de EE.UU., asaltado y saqueado en el "triángulo suní".
3) Amenaza terrorista contra intereses españoles en Buenos Aires.	El terrorismo amenaza intereses españoles en Buenos Aires. Intereses españoles en Buenos Aires, amenazados por el terrorismo.
4) Enfrentamiento entre el PSOE y el PP en el Congreso sobre la política de vivienda.	El PSOE y el PP se enfrentan en el Congreso sobre la política de vivienda. La política de vivienda enfrenta al PSOE y el PP en el Congreso.

3.3. *Argumentos verbales en textos narrativos*

Al examinar los cuatro esquemas sintáctico-semánticos que nos pueden haber servido para clasificar la mayor parte de los titulares de noticias, hemos observado que los verbos asignan papeles semánticos a partir del tipo de evento que denotan: acción, proceso o estado. La naturaleza semántica de los verbos vamos a observarla en otros géneros de textos, los narrativos, con el fin de constatar la importancia de estas nociones para una lectura comprensiva. Examinemos el inicio de *Alicia en el país de las Maravillas*:

> Alicia *empezaba a estar* harta de seguir tanto rato sentada en la orilla, junto a su hermana, sin hacer nada (...). Así que *estaba considerando* (...) si la delicia de tejer una guirnalda de margaritas le compensaría de la molestia de incorporarse y recoger las flores, cuando de pronto un conejo blanco de ojos rosados pasó velozmente a su lado. (cursiva añadidos)

Los subrayados corresponden a ejemplos de verbos de estado, proceso y acción, por este orden. Pues bien, se podría hacer la hipótesis de que los enunciados que organizan estos verbos forman inicios prototípicos del cuento. Estos inicios pueden servir de modelo para los relatos escritos por los propios alumnos. El inicio que ahora examinamos presenta este esquema: un determinado estado afectivo de la protagonista, la cual experimenta un proceso cognitivo que concluye cuando se percata de que otro personaje realiza alguna acción.

Si examinamos ahora un fragmento del *Quijote*, comprobaremos también la importancia de identificar los verbos que denotan acción y proceso, de modo que los alumnos aprendan a percibir la interrelación de las acciones de los personajes con los efectos que tienen sobre ellos fuerzas que no controlan y con los procesos perceptivos, cognitivos y afectivos que experimentan:

> [Sancho, lleno de temor por la oscuridad de la noche y la proximidad de un sonido de origen desconocido, sin descabalgar de su asno, se abraza a su amo, que también está sobre Rocinante.]
> En esto, parece ser o que el frío de la mañana que ya venía, o que Sancho hubiese cenado algunas cosas lenitivas, o que fuese cosa natural -que es lo que más se debe creer-, a él le vino en voluntad y deseo de hacer lo que otro no pudiera hacer por él; mas era tanto el miedo que había entrado en su corazón, que no osaba apartarse un negro de uña de su amo. Pues pensar de no hacer lo que tenía gana tampoco era posible; y, así, lo que hizo, por bien de paz, fue soltar la mano derecha, que tenía asida al arzón trasero, con la cual bonitamente y sin rumor alguno se soltó la lazada corrediza con que los calzones se sostenían sin ayuda de otra alguna, y, en quitándosela, dieron luego abajo y se le quedaron como grillos; tras esto, alzó la misa lo mejor que pudo y echó al aire entrambas posaderas, que no eran muy pequeñas. Hecho esto, que él pensó que era lo más que tenía que hacer para salir de aquel terrible aprieto y angustia, le sobrevino otra mayor, que fue que le pareció que no podía mudarse sin hacer estrépito y ruido, y comenzó a apretar los dientes y a encoger los hombros, recogiendo en sí el aliento todo cuanto podía; pero, con todas estas diligencias, fue tan desdichado que al cabo al cabo vino a hacer un poco de ruido, bien diferente de

aquel que a él le ponía tanto miedo. Oyólo don Quijote y dijo:
– ¿Qué rumor es ese, Sancho?
(Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, primera parte, cap. XX.)

Como muestra de las posibilidades que tienen estos conceptos de acción, estado y proceso, podemos tratar de construir las proposiciones o macroproposiciones que resumen el texto:

(1) 1.Por alguna razón, a Sancho le entran ganas de defecar. 2.El miedo le impide separarse de su amo. 3.Sancho decide defecar sin descabalgar. 4.Sancho se baja los calzones y deja sus posaderas al aire. 5.Sancho teme hacer ruido y que le oiga su amo, e intenta evitarlo. 6.Sancho no puede evitar hacer ruido mientras defeca. 7.Don Quijote pregunta por el origen del ruido.

En este resumen hemos tenido que recurrir a enunciados que denotan procesos que sufre alguien (acontecimientos no controlados) y acciones (acontecimientos realizados con una intención). El sentido del fragmento no se puede captar con todos sus matices si no se percibe esta relación entre lo que el personaje desea hacer y lo que no puede evitar que suceda (se pueden encontrar ejemplos de actividades de reducción sintáctica y de composición de oraciones en Conca y otros 1998; en *Zayas 1993 hay una aplicación didáctica de estos procedimientos a la composición de noticias).

3.4. El orden de las palabras en la oración

Una de las aportaciones del Círculo de Praga fue mostrar que la oración tiene una estructura informativa: a una información supuestamente conocida o tema se le añade una información nueva o rema. Bernárdez (1996) subraya la base cognitiva de este hecho y lo considera un principio estratégico que funciona tanto en el texto como en la oración: la primera posición se reserva a aquel elemento sobre el cual se va a organizar el resto del mensaje. Este principio actúa de modo que tendemos a establecer una simetría entre la estructura informativa tema-rema y la estructura sintáctica sujeto-predicado. Pero al construir un texto nos vemos obligados muchas veces a situar en la cabeza de la oración un elemento que no es el sujeto. Las proposiciones de (2) pueden articularse como en (3)-(8) (Cuadro 4):

(2) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. Un hombre muy extraño esperaba sentado en la sala.

Cuadro 4. Estrategias para unir oraciones

Oraciones	Palabras	Estrategia de enlace
(3) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. **En la sala** esperaba sentado...	Sala	Repetición
(4) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. **En la estancia** esperaba sentado...	Estancia	Sinonimia
(5) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. **En ella** esperaba sentado...	En ella	Sintagma preposicional con pronombre de 3ª persona
(6) Los niños entraron en una enorme sala de cristal, **en la que** esperaba sentado...	En la que	Pronombre de relativo
(7) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. **Allí** esperaba sentado...	Allí	Pronombre adverbial
(8) Los niños entraron en una enorme sala de cristal, **donde** esperaba sentado...	Donde	Pronombre adverbial de relativo

En (2), las dos proposiciones constituyen dos oraciones independientes, enlazadas semánticamente por la repetición de "la sala", que forma parte de un sintagma preposicional con función de complemento circunstancial. Pues bien, este complemento verbal se ha desplazado a la posición inicial porque se ha querido que sea el elemento sobre el que se va a organizar el resto del enunciado. Las versiones (3)-(8) muestran las posibilidades gramaticales a las que puede recurrir el hablante para repetir, en posición inicial de la oración, una información ya aparecida anteriormente (una repetición sinonímica, el pronombre de tercera persona, el pronombre relativo, el adverbio pronominal y el adverbio relativo).

El ejemplo también muestra que ciertos aspectos de la subordinación y de la puntuación están relacionados con las opciones de que dispone el hablante para cohesionar los enunciados. Por tanto, con actividades de este tipo los alumnos aprenden a tomar decisiones sobre el modo de organizar la información en la oración según unas necesidades comunicativas; y, con ello, a elegir los procedimientos gramaticales más adecuados. Veamos otro ejemplo. Si queremos formar un párrafo con las proposiciones de (9), tendremos que enlazarlas de un modo semejante a (10):

(9) a. El pianista pulsa las teclas con sus dedos.
b. Cada tecla acciona una palanca.
c. La palanca mueve un macillo cubierto de fieltro.
d. El macillo golpea una cuerda tensa.
e. La cuerda emite un sonido.

(10) El pianista pulsa las teclas con sus dedos y cada tecla acciona una palanca (9b). La palanca mueve un macillo cubierto de fieltro (9c) que golpea una cuerda tensa (9d), y esta emite un sonido (9e).

Pero el proceso también se puede describir siguiendo un orden inverso, y decir:

(11) El sonido que emiten las cuerdas del piano (9e) es producido por el golpe sobre ellas de un macillo cubierto de fieltro (9d). Este es movido por una palanca (9c), que, a su vez, es accionada por cada tecla (9c) que el pianista pulsa con sus dedos (9a).

La comparación de (9) y (11) muestra el uso de la pasiva para situar en posición de sujeto el elemento que servirá para organizar el resto del enunciado. El elemento situado en posición inicial como sujeto ya no tiene, por tanto, un carácter activo. Podemos examinar todavía otro caso de desplazamiento del objeto a la posición de sujeto para poder funcionar como elemento organizador del enunciado (12). También aquí se ha de recurrir a la construcción pasiva, en este caso con *se* y con la ausencia de complemento agente:

(12) Otro día [...] vinieron a nosotros [...] y nos trajeron mucho pescado y de unas raíces que ellos comen, y son como nueces, algunas mayores o menores; la mayor parte de ellas se sacan de bajo del agua y con mucho trabajo. (Cabeza de Vaca, 1542, *Naufragios y comentarios*, cap. xii.)

3.5. *La composición oracional: el estilo cohesionado*

En el apartado dedicado a la relación entre las estructuras semántica y sintáctica de la oración, nos hemos limitado a observar estructuras muy sencillas: un verbo con un máximo de tres argumentos. No se ha entrado a considerar otros elementos de la oración, como los complementos periféricos o los elementos autónomos, ni la coordinación y la subordinación de oraciones. Hemos podido obviar estas cuestiones por la clase de texto que hemos seleccionado para mostrar algunas de las vías que nos abre este enfoque de la sintaxis. Pero no se pueden dejar de lado, porque significan un puente entre la oración y el texto. Citaremos unas observaciones de Bernárdez (2000):

> El punto de partida para la producción lingüística es, pues, la imagen mental de una situación, de un estado de cosas, un suceso, un evento, o como queramos denominarlo [...]. Las diferencias de complejidad de esas imágenes tienen un reflejo claro en el lenguaje. Por ejemplo, en la estructura argumental de los verbos. Éstos no pueden tener más que cuatro argumentos, e incluso son rarísimos los verbos con este número [...]. Ahora bien, los argumentos no son otra cosa que los participantes en los sucesos que nos representamos como imágenes mentales. Si son más de cuatro no habrá forma de presentarlos en un elemento lingüístico condensado como es un verbo con sus argumentos, es decir, como una cláusula u oración simple, y habrá que llegar a las oraciones complejas y, si la complejidad es aún mayor, a los textos. (p. 206)

Estas palabras nos plantean la necesidad de proporcionar a los alumnos recursos sintácticos que reflejen la complejidad de las imágenes mentales, es decir, para ir más allá de la cláusula simple. Entre esta y el texto intervienen algunos procedimientos que se han de dominar para conseguir un estilo cohesionado, propio del registro formal (Serafini 1992 §6, Conca y otros 1998 y Cuenca 1999). Este estilo se caracteriza por periodos largos y una sintaxis articulada. La serie de enunciados usados más arriba en (1) para resumir el fragmento del *Quijote* se sitúan en el otro extremo del estilo cohesionado: una oración simple sigue a otra, sin conectores y sin evitar las repeticiones. Si quisiéramos redactar este resumen con un estilo cohesionado, deberíamos hacer algo así:

(13) Por alguna razón, a Sancho le entran ganas de defecar, pero el miedo le impide separarse de su amo, por lo cual decide resolver el problema sin descabalgar. Así pues, Ø se baja los calzones y deja sus ancas al aire. Como Ø teme hacer ruido y que lo oiga su amo, intenta evitarlo, pero sin éxito. Don Quijote pregunta por el origen del ruido.

En este ejemplo hemos podido observar: a) mecanismos de composición oracional (transformación de oraciones simples en compuestas) usando conectores; b) procedimientos de sustitución para evitar repeticiones; c) Sustitución de una oración compleja por un sintagma semánticamente equivalente e inserción de este como un constituyente de otra oración ("Sancho no puede evitar hacer ruido mientras defeca" = "sin éxito"). También se pueden considerar ejemplos de estilo cohesionado la transformación de (2) en (6) y (8), y la de (9) en (10) y (11).

En *Zayas (1993) se recurre a estos procedimientos para conseguir un estilo cohesionado a propósito de la composición de una noticia. La estrategia propuesta es redactar primero un titular y, tras los cambios pertinentes en el verbo (cambio del presente en pasado y recuperación del auxiliar *ser* elidido si se trata de una pasiva), insertar otras informaciones que se aportan en forma de oraciones independientes, lo que obliga a suprimir la información ya conocida y utilizar los procedimientos que aseguren la articulación de todos los elementos que se proporcionan separados. El ejercicio consistía, en concreto, en ampliar el enunciado (14), el titular con el verbo en pasado y con el auxiliar *ser* recuperado, con las informaciones de (15) a (19):

(14) Seis cuadros de Joan Miró fueron robados por unos desconocidos.
(15) Los cuadros son de la primera época del artista catalán.
(16) Los cuadros son propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona.
(17) El robo se produjo en la madrugada de ayer.
(18) Los desconocidos penetraron en la sala Joan Prats de la Fundación.
(19) Los desconocidos rompieron con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

El resultado esperado de la actividad es el siguiente (la cursiva corresponde al enunciado de partida):

(20) *Seis cuadros de Joan Miró*, (15) de la primera época del artista catalán, (16) propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona, (14) *fueron robados* (17) en la madrugada de ayer *por unos desconocidos* (18) que penetraron en la sala Joan Prats de la Fundación (19) rompiendo con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

Una actividad semejante para trabajar las aposiciones y el uso de la coma es la siguiente:

(21) Al Green ha reaparecido con un nuevo disco.
(22) Al Green es un ilustre cantante del soul.
(23) Al Green se había retirado para convertirse en predicador.
(24) El nuevo disco se llama "I can't stop".
(25) El nuevo disco se ha editado en Blue Note.
(26) Blue Note es un famoso sello de jazz.

Dejo en este caso al lector que resuelva el ejercicio. Lo que importa de nuevo es observar los mecanismos de integración de las diversas proposiciones en un periodo amplio, de modo que todos los elementos estén estrechamente vinculados. Conviene, también, resaltar el importante papel que desempeña en estas operaciones la puntuación (ver a este respecto Conca y otros 1998, *Zayas 1993, Nogué y Fargas 2000).

4. Conclusiones

La práctica del análisis sintáctico, tal como se plantea en la tradición escolar, tiene poco que ver con los rumbos actuales de la lingüística. Es cierto que la investigación en el campo de las ciencias del lenguaje no tiene como finalidad la enseñanza de la lengua, pero un avance en el conocimiento del lenguaje desde el punto de vista del uso ha de tener alguna repercusión en el modo como se enfoca el aprendizaje de la lengua. A lo largo de este trabajo se ha hecho referencia a algunos cambios de enfoque de la sintaxis en la lingüística y se han puesto ejemplos de cómo estos cambios pueden tener algún eco en el replanteamiento de nuestra práctica docente.

La principal influencia de las nuevas corrientes lingüísticas de base pragmática y cognitiva debería consistir en el cambio de perspectiva con que se aborda la reflexión sobre la lengua. El acento ya no puede ponerse en cuáles y cómo son las formas lingüísticas, sino en para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso. Pues bien, una gramática escolar debería reflejar este cambio de perspectiva. En los párrafos siguientes enumeraremos algunas de las características que debería tener esta gramática pedagógica, concretando los ejemplos en el terreno de la sintaxis.

En primer lugar, no se trata de tomar de los nuevos modelos lingüísticos otro modelo de descripción de la lengua ni un metalenguaje diferente. En una gramática dirigida al aprendizaje del uso, las actividades de descripción de las formas lingüísticas (el tradicional análisis sintáctico) pierden relieve; pero, cuando es necesario referirse a las categorías gramaticales o a los elementos de un sintagma o de una oración, siguen siendo útiles los métodos de análisis que nos proporciona el estructuralismo distribucional y la terminología que ha acuñado la tradición. Se trataría, más bien, de presentar las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso. Por ejemplo, no bastará con clasificar las oraciones de relativo como especificativas o explicativas, sino que habrá que mostrar la relación de las primeras con el mecanismo cohesivo de la pronominalización o el papel de las segundas como recurso para conseguir un estilo cohesionado. O, en el caso de la subordinación causal, el interés no estará en decidir si tienen valor adverbial o no, si se subordinan al verbo de la oración o al conjunto del sujeto-predicado, sino en determinar cuáles son sus condiciones de uso en relación con las demás formas gramaticales posibles de expresar la causa (González-Nieto 2001).

En segundo lugar, una gramática pedagógica debería presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de modo que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal. Por ejemplo, la estructura sintáctica de la oración se entiende mejor tras una comprensión del verbo como organizador de todos los elementos. Ello permite, por ejemplo, distinguir entre complementos necesarios (requeridos por el verbo) y complementos opcionales (los complementos circunstanciales); y entre todos ellos y las funciones periféricas. Un ejemplo claro de los inconvenientes que tiene operar únicamente con criterios formales es la dificultad de los alumnos, incluso en cursos avanzados, para reconocer el sujeto usando el criterio de la concordancia. El hecho de que en catalán y en castellano el papel semántico de agente sea un rasgo del sujeto prototípico se impone a otras consideraciones de tipo formal. Por tanto, es necesario presentar esta función sintáctica en relación con los papeles semánticos que el verbo le puede asignar y con el papel de elemento organizador de la información que generalmente le asigna el hablante.

En tercer lugar, si una gramática escolar ha de ser un instrumento para el aprendizaje del uso de la lengua, habrá de presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textua-

les. En una gramática centrada en la descripción del sistema de la lengua o en la gramática implícita del hablante ideal no hay lugar para la diversidad. Pero si consideramos que las formas gramaticales son estrategias para la comunicación, en ese caso será posible presentar los hechos lingüísticos como recursos a los que se acude en situaciones semejantes. En este trabajo hemos usado titulares de prensa, no como ejemplos de cómo se actualizan las reglas de un sistema o la gramática implícita del hablante ideal, sino como estrategias que el periodista usa para presentar la información. Si nos referimos a los procedimientos de cohesión entre enunciados del texto, hay que tener en cuenta que estos no funcionan del mismo modo en géneros de textos diferentes, por ejemplo, en una noticia y en una descripción técnica, porque son clases de textos que sirven para hacer cosas diferentes, y, por tanto, las formas lingüísticas se usan de forma diferente. En la noticia, el sujeto suele coincidir con el tema del enunciado, por lo que el orden de las palabras tiende al orden que tradicionalmente se ha denominado "lógico"; en cambio, en una descripción técnica suele desplazarse a la posición de tema un complemento verbal. En definitiva, una gramática escolar debería presentar ciertas regularidades sintácticas de las formas prototípicas del discurso, es decir, de los géneros de texto.

Hacia una gramática para la enseñanza:
definición y caracterización

Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització. *Caplletra: Revista internacional de filologia* 63, 217-43.

Anna Camps | Marta Milian

1. Introducción

Aprender lengua en la escuela implica también aprender la gramática en el sentido de saber explícito y consciente, como herramienta para la reflexión sobre la lengua en uso, con el objetivo de hacerlo más consciente y adecuado a las diferentes situaciones de intercambio discursivo, tanto desde de la perspectiva del emisor (hablante o escritor) como desde la posición de interlocutor (lector o participante). Este texto plantea el término "gramática pedagógica" en referencia a esta función, sin dejar de lado otros aspectos que también ha de abordar: a) como referente de las normas sociales en el uso de la lengua, sin convertirse en un conjunto de normas fijas e impuestas; b) como marco de referencia para la construcción de estructuras sintácticas que el sistema de la lengua permite; c) como instrumento impulsor de la selección de estas estructuras en función de la orientación discursiva del enunciador; y d) como instrumento para abordar el progresivo conocimiento y sistematización de los conceptos gramaticales. Los aspectos procedimentales y metodológicos son imprescindibles para hacer de los conocimientos gramaticales una herramienta para la reflexión en las situaciones de aprendizaje escolar.

Actualmente, muchos investigadores aceptan que aprender lengua en la escuela implica también aprender la gramática en el sentido de saber explícito y consciente (*Camps 2000, Cuenca 2000, Evans y Green 2006, Myhill y otros 2011, Swain y Watanabe 2013, Zayas 2011). Este saber ha de ser herramienta para la reflexión sobre la lengua en uso. Hay consenso también sobre la necesidad de una gramática que se ajuste a esta necesidad de reflexión. A esta gramática se la denomina a menudo *gramática pedagógica*. De todos modos, detrás de esta denominación subyacen conceptos diversos y a menudo poco definidos, como lo son también los diferentes significados del término *gramática*. Un primer significado que se asocia

a *gramática pedagógica* es el de recopilación de contenidos gramaticales considerados adecuados para los niveles de enseñanza. Pero a menudo se amplía el significado del término incorporando aspectos procedimentales y metodológicos considerados imprescindibles para hacer de los conocimientos gramaticales una herramienta para la reflexión (ver Cuenca 1992, Larsen-Freeman 2003 y De Knop y De Ryckert 2008).

Partimos de la base de que, como en cualquier modelo científico, un modelo de gramática pedagógica no es inmanente a la realidad, sino que es un artefacto cultural para la mediación semiótica entre los humanos y la realidad y, por lo tanto, el resultado de un proceso histórico de configuración (French 2010, Lantolf y Poehner 2011). En el campo de la didáctica de la lengua, se ha hablado de la reconfiguración (Vargas 2004), que representa la elaboración de un modelo pedagógico en relación con las aportaciones de las ciencias lingüísticas que tienen relación con él. En este artículo describimos, en primer lugar, qué entendemos por *gramática de referencia* como el elemento determinante que ha incidido e incide en la elaboración de los contenidos objeto de enseñanza en la escuela. En segundo lugar, queremos hacer explícito qué entendemos por *gramática pedagógica*, es decir, cuáles son las características que debería tener para ser herramienta para el desarrollo del conocimiento y de la reflexión sobre la lengua.

2. Una gramática de referencia: normativa, descriptiva y contrastiva

Una gramática de referencia es la recopilación de contenidos gramaticales sistematizados que han de servir de manual de consulta en el estudio de la lengua (p.ej., gramática del catalán, del castellano, etc.). El primer paso para cualquier lengua es disponer de una gramática del usuario, es a decir, disponible para cualquier ciudadano no necesariamente especializado. No será, por tanto, la que se elabora en el marco de una sola teoría científica (p.ej., gramática estructural, gramática generativa, etc.), aunque las teorías lingüísticas deben contribuir, por supuesto, a su elaboración. Una de las primeras decisiones, por ejemplo, hace referencia a la terminología que se adopte y que no podrá ser, en ningún caso, la propia de un único modelo científico. Habrá que adoptar los términos más comunes que subsisten y evitar los que son exclusivos de una sola teoría gramatical. La gramática de referencia puede tener versiones adaptadas a los diferentes niveles de la enseñanza para facilitar su consulta en el proceso de aprendizaje escolar conservando los aspectos sistemáticos de los diferentes niveles de articulación de la lengua: pragmático, textual, sintáctico, morfológico y fonológico.[1]

Las funciones principales de esta gramática son tres. La primera es la normativa. La gramática de referencia ha de proporcionar el conocimiento de lo que socialmente se ha elaborado como modelo preceptivo en el uso escrito y oral formal de la lengua. Muchas lenguas han explicitado este modelo y tienen instituciones que velan por él y lo adaptan a los cambios que cualquier lengua experimenta (p.ej., Institut d'Estudis Catalans (IEC), Real Academia Española (RAE) o Acadèmia Valenciana de la Llengua). Otros lo comparten socialmente sin necesidad de instituciones específicas, lo cual no quiere decir que la norma culta no se imponga de manera coercitiva en los usos públicos de la lengua.

La segunda función es la descriptiva. No es suficiente que una gramática ofrezca los usos

[1] Algunos ejemplos de gramáticas de referencia son la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009-2011), elaborada por la RAE; la *Gramàtica de la Llengua Catalana* (2016) de la IEC, y una versión de esta gramática para el ámbito escolar, en curso de elaboración; la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (1999), para el ámbito escolar francófono del Canadá; o la *Gramàtica pràctica del català* (2011), para a aprendices de catalán como segunda lengua.

normativos propios de la lengua formal. Una lengua es variación. No hay una única solución para resolver una situación comunicativa determinada. La gramática de referencia ha de abrirse a la pluralidad de la gramática del uso y ofrecer a los hablantes una visión de esta diversidad, que obedece a variedades geográficas y también a variedades de uso social. Elaborar una gramática descriptiva de una lengua implica abordar algunos retos, el primero de los cuales es fijar un momento determinado en la evolución inherente al dinamismo de la misma lengua. Las lenguas de nuestro entorno pueden servir de ejemplo de adaptación a los tiempos contemporáneos con cambios en el vocabulario, por ejemplo, o en la ortografía (es decir, se incorporan nuevos términos y se consideran otros como pertenecientes a una época anterior y, por lo tanto, en desuso, o se cambian algunas normas ortográficas para adecuarlas a los usos contemporáneos y para simplificar la adquisición). Otro reto es establecer criterios para mantener una visión compartida y no excluyente del funcionamiento del sistema a través de las variedades descritas; en este sentido, la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016) del IEC señala la presión de las fuerzas centrífugas (diacrónicas y sincrónicas) y de las fuerzas centrípetas, que trabajan en la dirección de construir una forma común y unitaria de la lengua. Un último reto hace referencia al grado de prescripción de las formas descritas, que determina la admisión o exclusión de determinados usos, ya apuntado más arriba.

La tercera función es la contrastiva. En el contexto educativo, las situaciones de lenguas en contacto, la necesidad de aprendizaje de lenguas adicionales y la presencia de alumnos recién llegados de procedencias muy diversas hacen necesario un marco de referencia que contemple aspectos de contraste entre las lenguas, así como entre variedades de una misma lengua. *Camps y otros (2005), siguiendo a Pennington (2002), señalan que el objetivo de una gramática para a la enseñanza es llevar la atención de los aprendices a los contrastes y diferencias de criterio entre la lengua objeto de aprendizaje y otras lenguas. Hay que matizar este objetivo general, en el sentido de dirigir la atención a las posibilidades de observación de las diferencias y semejanzas entre la propia lengua o variedad y las nuevas lenguas que se aprenden o las lenguas con las que se convive, para establecer puentes de reflexión que puedan reforzar el conocimiento y la sensibilidad sobre el funcionamiento lingüístico. En este sentido, siguiendo a *Camps y otros (2005), se plantea el contraste como comparación no entre accidentes lingüísticos desconectados, sino a un nivel sistémico más profundo, poniendo énfasis en el principio de contraste entre estructuras y propiedades léxicas tanto interlingüísticas como intralingüísticas.

3. Los fundamentos de una gramática para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

Una gramática para la enseñanza o gramática pedagógica ha de ser instrumento de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. Ha de ofrecer al profesorado los contenidos y los procedimientos que se adecuan a la función que tiene: hacer accesibles esos conocimientos con el objetivo de que los aprendices desarrollen sus capacidades verbales; es decir, una gramática que ofrezca a profesores y alumnos herramientas para la actividad metalingüística. Entendemos como actividad metalingüística la actividad que toma como referente la misma lengua. La observación de la lengua y el análisis reflexivo de su funcionamiento ayudan a la construcción sistemática de conocimiento lingüístico. Las caracterizaciones de una gramática pedagógica han sido abundantes en las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras (Odlin 1994), así como de lenguas primeras y segundas

(Besse y Porquier 1984, Castañeda y Alonso 2009, Cuenca 1992, Pennington 2002, Robinson y Ellis 2008, Titone 1976, Tyler 2012, *Zayas 2004).

Del conjunto de las reflexiones planteadas por la literatura, se pueden desprender cinco aspectos generales que deberían caracterizar una gramática pedagógica y que exponemos en el resto del texto: 1) abordar el estudio de la lengua desde diferentes puntos de vista, 2) ofrecer herramientas para hacer posible el progresivo conocimiento de la gramática, 3) facilitar el conocimiento sistemático de la lengua, 4) facilitar la relación entre los conocimientos y el uso de la lengua y 5) proporcionar criterios para la secuenciación.

3.1. *Abordar el estudio de las formas lingüístico-discursivas desde los puntos de vista pragmático, semántico y formal*

Varios autores han puesto de relieve la diferencia de objetivos (y, por lo tanto, de planteamientos y metodologías) entre los estudios sobre la lengua como sistema independiente y la enseñanza de la lengua; y también han valorado las aportaciones a la enseñanza de las diferentes corrientes de la lingüística a lo largo del siglo XX (p.ej., Camps y Ferrer 2000, Cuenca 1992). Demuestran que la diversificación de los estudios lingüísticos no ofrece un modelo de referencia coherente ni único, sino una dispersión de puntos de vista que plantean la necesidad de repensar la función y los contenidos de la enseñanza gramatical en la escolaridad obligatoria. En expresión de Cuenca (1992), "¡Hay una distancia tan grande, y tan injusta, entre la lingüística y la enseñanza!" (p.7). En el capítulo 1 ("Lingüística y enseñanza de lenguas"), Cuenca describe la relación entre estos dos ámbitos a lo largo de gran parte del siglo XX.

La fosilización o el estatismo de la enseñanza gramatical también han sido señalados por varios autores en diversos contextos y en tradiciones de enseñanza (Escandell y Leonetti 2011, Larsen-Freeman 2006, Maingueneau 2001, Van Raemdonck 2012). En concreto, todos ellos defienden la necesidad de una nueva manera de entender la lengua y la facultad de usarla incorporando perspectivas surgidas tanto de la lingüística de uso como de la psicología del lenguaje y la psicolingüística (Bernárdez 2008, 2011).

La consideración de la dimensión discursiva e interpersonal en la descripción del funcionamiento lingüístico ha constituido un primer paso para alejarse de una visión de la lengua fruto de la formalización abstracta propia de la lingüística científica nacida con el estructuralismo de Saussure y Bloomfield y desarrollada por el generativismo de Chomsky. Las lingüísticas de uso (Castellà 1992), correspondientes al paradigma funcional, que podemos situar en la segunda mitad del siglo XX, amplían el objeto de análisis y se orientan a la observación de los mecanismos de la lengua efectivamente usada, estableciendo puentes entre los elementos lingüísticos, los hablantes y los contextos que permiten la actuación de los individuos y los grupos en el marco social. La concepción del lenguaje como una facultad individual deja paso a su consideración como actividad colectiva, arraigada en una comunidad de hablantes cultural e históricamente constituida (Bernárdez 2008, Bronckart 1996).

Portine (1999) habla de tres objetivos de la gramática pedagógica, que llama "funciones": la función normativa como exponente de las normas sociales relativas al uso de la lengua, la función discursiva o de motor de estrategias discursivas, y la función estructuradora o de regulación de estructuras, entendida esta última como trabajo de conceptualización (ver más abajo 2.3 *Facilitar el conocimiento sistemático de los conceptos gramaticales*). La función discursiva propone ofrecer a los alumnos un repertorio de posibilidades discursivas en el uso lingüístico, y hacerlos conocedores y usuarios de las normas de uso aceptadas socialmente y reguladas en función de los diferentes subgrupos de la comunidad lingüística y de las diferentes situaciones de uso. Hay que diferenciar entre situaciones de uso oral y uso escrito, de usos formales y usos coloquiales, de uso estándar y usos propios de grupos profesionales determinados, etc.

En esta perspectiva de uso lingüístico, las dimensiones semántica y pragmática de la lengua adquieren preponderancia sobre la dimensión formal, en el sentido de que los elementos lingüísticos no solo se organizan en función de su categorización y de las relaciones formales que establecen entre ellos, sino en función, por un lado, de las diferentes condiciones discursivas de la infor-

mación a la que nos referimos, y por otro lado, de las intenciones que tenemos respecto de nuestros interlocutores (Castañeda y Alonso 2009).

Si decimos, por ejemplo, "Tengo ganas de comer pan con chocolate", podemos imaginar este enunciado producido por un hablante a la hora de la merienda, dirigiéndose a la abuela o a la madre con la intención de obtener la merienda deseada en un acto ilocutivo indirecto que implica una petición; esta petición se puede formular de muchas otras maneras, seguramente en función de la relación entre hablante e interlocutor, y también en función del lugar y el momento en el que se enuncia. Si decimos, en cambio, "Tengo ganas de comerme el día", se nos hace casi imposible imaginar una petición indirecta e incluso imaginar un contexto de uso adecuado para este enunciado, y también se nos hace extraña esta combinación semántica de "comerse" (verbo que requiere alguna cosa "comible") y "día" (en este caso como objeto de la acción de comer). Y, sin embargo, es un enunciado real, que podemos oír en un anuncio publicitario reciente, en el que el objeto de la publicidad es la motivación (es decir, las ganas) que transmite un programa de radio determinado, con la intención de ganar oyentes. "Comerse el día" trastoca las relaciones de subcategorización semántica entre los dos elementos y llama la atención del oyente hacia quién lo dice, por qué lo dice y en qué contexto lo dice. Pero somos capaces de aceptar el enunciado porque, como receptores, lo situamos en un contexto que podemos interpretar de manera adecuada a partir de indicios de muchos órdenes, más allá del lingüístico formal. Nuestra representación semántica del enunciado se combina con las características pragmáticas de la situación discursiva planteada, y se refuerza, probablemente, con otros enunciados similares de carácter metafórico ("comerse el mundo", "comerse al oponente", "comerse al contrario", etc.). El enunciado da cuenta tanto de la capacidad del hablante para actuar sobre el sistema lingüístico y adaptarlo a su intención como de la capacidad de los oyentes para interpretarlo adecuadamente.

Los alumnos, sobre todo en los primeros años de escolarización en Primaria, anclan sus conocimientos previos sobre la lengua en el conocimiento que les proporciona el uso, es decir, en las condiciones pragmáticas que han marcado su condición de hablantes competentes de la lengua (ver *Casas-Deseures y otros 2017). El ejemplo del Cuadro 1 (Casas-Deseures 2012) muestra claramente el anclaje en la propia experiencia. En un intercambio abierto, dos alumnos de 3º de Primaria (8-9 años) y la investigadora hablan sobre el momento temporal en el que se puede fijar un enunciado determinado con el objetivo de reflexionar sobre el valor habitual del tiempo presente.

La respuesta de la alumna 3 señala claramente su intuición lingüística como hablante basada en las situaciones pragmáticas en las que la acción de comer chocolate es normal para ella y para su entorno: establece un vínculo claro entre "siempre como chocolate" como una acción global, sin analizar cada palabra por separado, y los contextos o momentos en los que esta acción se produce.

Cuadro 1. "¿Cuándo sucede esto?"

Investigadora: A veure, continuem amb més frases, mireu què diu aquí: "Sempre menjo xocolata", ¿quan passa això? Alumne 1: Sempre. Alumne 2: Cada dia. (...) Investigadora: I "sempre menjo xocolata", què vol dir? Quan menja xocolata? Alumna 3: Per berenar, per esmorzar, normalment, perquè mengem dolços... I de postres.	Investigadora: A ver, seguimos con más frases. Mirad qué pone aquí: "Siempre como chocolate". ¿Cuándo sucede esto? Alumno 1: Siempre. Alumno 2: Cada día. (...) Investigadora: Y "siempre como chocolate", ¿qué significa? ¿Cuándo come chocolate? Alumna 3: Para merendar, para el desayuno, normalmente, porque comemos dulces... Y de postre.

3.2. *Ofrecer herramientas para abordar el progresivo conocimiento de la gramática*

Una teoría científica no consiste solo en un sistema de conceptos, sino que se requiere una serie de procedimientos (de metodología) que permitan a los estudiosos manipular el objeto para observarlo, establecer contrastes, etc. En definitiva, para argumentar y apoyar las propias hipótesis y determinar las categorías de análisis. De la misma manera, una gramática pedagógica no puede ser solo un conjunto de conceptos adecuados al nivel de aprendizaje de los alumnos, ordenados y sistematizados, sino que debería ofrecer también procedimientos para llegar al conocimiento gramatical. Los procedimientos, las operaciones, los esquemas, los diagramas, los sistemas de argumentación, etc. son, en el caso del aprendizaje, instrumentos mediadores entre los conceptos que se han de aprender y los conceptos que los alumnos construyen. En este proceso, el docente actúa también como mediador, que ayuda al alumno a utilizarlos para construir el conocimiento.

Muchos de los procedimientos que a menudo se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la gramática provienen justamente de los marcos teórico-científicos que son referentes para la enseñanza (ver Hernanz 1997 para ampliar la relación entre los procedimientos de análisis escolar y las operaciones sobre los datos lingüísticos en la formulación de modelos científicos del funcionamiento de la lengua). En algunos casos, hay que pensarlos teniendo en cuenta la función que han de tener en el proceso de aprendizaje en el que hay que ofrecer a los alumnos herramientas que los ayuden a razonar y a argumentar gramaticalmente. Desde hace años, algunas propuestas de enseñanza de la gramática han hecho referencia a este aspecto (p.ej., Camps 1986, Fernández 1985). El trabajo gramatical que se propone se basa en el descubrimiento del funcionamiento de la lengua mediante acciones que se llevan a cabo sobre los enunciados o sobre los textos, utilizando operaciones diversas: comparar, relacionar, incluir, reconocer, clasificar, componer textos o frases, segmentar, recomponer, cambiar de orden, suprimir, completar, ampliar, sustituir, etc. Estas operaciones permiten a los alumnos observar qué cambios de significado o de situación potencial de uso se producen al cambiar algunas de las formas o, al revés, qué formas son necesarias para producir determinados significados en contextos diversos. A continuación, ejemplificamos seis de estas operaciones:

a) Comparar elementos similares. Algunos elementos difieren a menudo por la forma, por el significado, o por el contexto en el que pueden aparecer. Por ejemplo, Durán (2013), para abordar el uso del subjuntivo, pide a los alumnos que expliquen la diferencia entre enunciados como los siguientes:

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

Los alumnos perciben la diferencia de significado, pero tendrán que relacionarla con el cambio en la forma del verbo. A partir de las reflexiones sobre el contraste, los alumnos pueden avanzar en la conceptualización de los diferentes modos ver-

bales, en este caso en la diferencia entre indicativo y subjuntivo (ver *Casas-Deseures y otros 2017).

b) Incluir o insertar frases. Este procedimiento es tradicional en la enseñanza de la gramática relacionada con el uso. Lo encontramos ya en las propuestas de Alexandre Galí de 1931 (Galí 1967) y Camps (1986) y también ha servido de base a una línea de trabajo que en el mundo anglosajón se ha denominado "sentence combining". La investigación ha hecho patente la utilidad de este procedimiento para la mejora de la capacidad de escribir (Graham y Perin 2007, Connors 2000, Hunt 1983). Puede servir para iniciar reflexiones gramaticales, por ejemplo, sobre la pronominalización y la elisión de elementos o sobre las oraciones adjetivas, como en (2) y (3) respectivamente:

(2) a. Martín sacó las herramientas del armario.
b. Martín tuvo un buen rato las herramientas en la mano.
c. Martín sacó las herramientas del armario y las tuvo un buen rato en la mano.

(3) a. Juan es el más pequeño del grupo.
b. Juan toca la guitarra eléctrica.
c. Juan, que es el más pequeño del grupo, toca la guitarra eléctrica.

c) Añadir o suprimir elementos. Algunas investigaciones (Fisher 1996) muestran la dificultad de los alumnos a la hora de ampliar el concepto de adjetivo más allá de su función de calificación, olvidando que tiene como función también delimitar el alcance de aplicación del sustantivo. Un ejercicio como el de añadir adjetivos o complementos del nombre ayuda a reflexionar sobre las diferentes funciones de los adjetivos. Por ejemplo, el significado de las parejas de frases siguientes cambia substancialmente:

(4) a. Los coches van muy bien para circular por la ciudad.
b. Los coches pequeños van muy bien para circular por la ciudad.

(5) a. Tráeme un jarrón.
b. Tráeme un jarrón grande.

Podríamos seguir un procedimiento contrario a la inserción. Por ejemplo, suprimir elementos de un enunciado hasta que ya no podamos suprimir ninguno más sin que el enunciado pierda sentido (ver (6)). A través de un ejercicio como este se puede constatar que el complemento verbal es imprescindible, que no lo podemos suprimir sin que la frase sea agramatical:

(6) a. Esta mañana mis amigos de Badalona han ido al parque zoológico con sus padres.
b. Esta mañana mis amigos han ido al parque zoológico.
c. Mis amigos han ido al parque zoológico.
d. Mis amigos han ido al parque.

d) Sustituir elementos: la conmutación. Las sustituciones en el eje paradigmático tienen un fundamento bien establecido en los procedimientos propios de la gramática estructural. Observar los cambios de significado que producen estas sustituciones es una fuente de reflexión importante para ver, por ejemplo, la importancia de las llamadas "palabras gramaticales", que aparentemente no aportan significado. Es el caso de la diferencia entre el uso del artículo determinado y el indeterminado, que a menudo no merece mucha explicación en la escuela, especialmente en los niveles básicos de la enseñanza. Solo cuando se aborda la enseñanza de la gramática del texto en niveles avanzados se hace observar el uso del artículo indeterminado cuando se introduce un elemento nuevo en la narración (p.ej., "En aquella casa había un hombre..."), a diferencia de cuando el elemento es conocido o pertenece a un entorno que lo contiene habitualmente ("... al llegar al restaurante, el camarero nos llamó..."). Pero la diferencia también tiene relación con la presuposición de alcance del nombre. No es lo mismo decir "Ponte las zapatillas de verano" que "Ponte unas zapatillas de verano".

e) Cambiar de orden: la permutación. Cambiar de lugar algunos elementos en el eje sintagmático puede ayudar a descubrir los vínculos de dependencia sintáctica y semántica entre los componentes de un grupo o unidad y la jerarquía que se establece entre estos componentes, y al mismo tiempo marcar los límites de sus posibilidades de colocación:

(7) a. ¡No pida que dimita!
b. ¡Pida que no dimita!

f) Hacer oraciones o grupos a partir de listas. Ello puede dar pie a reflexionar sobre la subcategorización de los elementos y ensanchar las posibilidades de combinación. Por ejemplo, se pueden explorar las combinaciones posibles entre nombre y adjetivo o entre verbo y complemento a partir de listas como las siguientes (Cuadro 2):

Cuadro 2. Ejemplos de posibles categorías para la combinación

Nombre	Adjetivo	Verbo	Complemento
la rosa	listo	romper	papel
el árbol	maduro	desgarrar	vaso
el gato	pequeña	rasgar	espejo
el tomate	frondoso	estrujar	ropa
el chico	pecoso		madera
la nariz	vivaracho		

No podemos ejemplificar todas las operaciones posibles y las aplicaciones que pueden tener, ya que la extensión del artículo no lo permite. Lo que creemos imprescindible destacar es que este tipo de actividades no son una finalidad en sí misma, sino que están al servicio del razonamiento gramatical y que obligan, como ya hemos destacado, a poner en relación forma, significado y contexto.

También pueden ser instrumentos de aprendizaje los esquemas, algunos de los cuales provienen de los que se han utilizado en los entornos científicos, como los tan divulgados árboles sintácticos. Ahora bien, la utilización de este tipo de esquemas no puede ser la finalidad de ejercicio gramatical y solo tendrá sentido para el aprendizaje si es una ayuda para entender las relaciones entre los elementos de las oraciones; Zayas (2001) propone utilizarlos para visualizar la estructura de las oraciones con verbos monovalentes, bivalentes o trivalentes, como los denomina el autor. Otros esquemas pueden utilizarse para analizar el mismo fenómeno sintáctico, como el que propone Fontich (2006) para que los alumnos clasifiquen los verbos según los complementos que exigen. El proceso de clasificación lleva a los alumnos a observar que hay verbos, como por ejemplo "escribir", que cambian de significado según lleven o no complementos (p.ej., "Juan escribe", "Juan escribe un diario", "Juan escribe a María").

La finalidad de los instrumentos propuestos es propiciar la reflexión sobre la lengua a partir de procedimientos argumentativos. Saber gramática, como saber ciencias o cualquier otra materia (Lemke 1997), no es saber etiquetar y clasificar, sino que es sobre todo saber hablar de la lengua de forma pertinente, adecuada y compartida. Por eso es imprescindible que los alumnos sean capaces de "hablar para hacer gramática" (Fontich 2006, Milian 2005), para lo cual les tenemos que ofrecer herramientas procedimentales para hacerlo.

3.3. *Facilitar el conocimiento sistemático de los conceptos gramaticales*

Según afirma Vigotski (1978), los conceptos científicos se distinguen de los conceptos espontáneos que los humanos elaboramos sobre el mundo por su sistematicidad. Esta característica los hace funcionales y operativos para observar y analizar la realidad, es a decir, se convierten en significativos (Coll 1988) en el doble sentido: en

relación con el conjunto de conceptos que constituyen el sistema y en relación con la realidad a la que remiten.

Esta necesidad de sistematización y de doble significatividad de los conceptos gramaticales plantea problemas a la programación de la enseñanza de la gramática cuando se ha de relacionar con el uso de la lengua, finalidad que se propone la escuela. Los caminos intentados han presentado algunas dificultades. La enseñanza orientada prioritariamente al conocimiento del sistema no ayuda a los alumnos a usar los conceptos como herramienta para el uso verbal, ni oral ni escrito (Fontich y Camps 2014). El enfoque que hace depender la enseñanza y el aprendizaje de la gramática del uso (bien en problemas que aparecen en las producciones de los aprendices, bien en ocurrencias más o menos frecuentes de un determinado fenómeno en los textos), dificulta la construcción de relaciones sistemáticas entre conceptos. La organización de muchos de los libros escolares consistente en la aparición descontextualizada y atomizada de contenidos gramaticales (Ribas 2010) presenta el doble problema: falta de sistematicidad conceptual y dificultad de relación con los usos de la lengua.

Si el punto de partida para el aprendizaje de la gramática es el uso oral o escrito, tanto en comprensión como en expresión, será necesario mostrar cómo funcionan las formas lingüístico-discursivas en la lengua, que se actualiza en la interacción. Por ello se hace imprescindible la reflexión compartida sobre la lengua en uso, es decir, llevar a cabo una actividad metalingüística. De esta manera se acostumbra a los alumnos a tomar la lengua como objeto de observación (con operaciones como las apuntadas en el apartado anterior). Volver sobre la lengua, observarla, contrastar posibilidades y profundizar en las características de los elementos que la componen contribuye a construir, en definitiva, conocimiento sobre la lengua y su uso. En este proceso, hay que aprender a mirar lo que es significativo, cuáles son los rasgos de las formas lingüísticas que nos permiten adscribirlas a una categoría o a otra y darles el nombre científico que les corresponde. Porque los conceptos son abstracciones; y el proceso de abstracción para llegar al conocimiento de conceptos científicos requiere enseñanza (ver Barth 2004 para una descripción de cómo guiar al alumno en el proceso de abstracción).

Así, pues, el proceso de conceptualización requiere un esfuerzo cognitivo costoso, ligado a un proceso de abstracción y de generalización que permita establecer correspondencia entre la noción y los elementos que la representan o ejemplifican (ver *Camps 2000, Milian y Camps 2006). A menudo, en la gramática escolar, aprender un concepto ha quedado reducido a aprender una denominación, una definición de memoria, o un procedimiento simple para señalar qué elemento del ejercicio corresponde al concepto en cuestión. Reducir la dificultad de este proceso y acompañar al aprendiz en la construcción de conocimiento en el contexto escolar exige la mediación de la enseñanza.

El proceso de aprendizaje de conceptos gramaticales ha de partir de la observación del comportamiento de las formas verbales en enunciados o discursos (p.ej., corpus elaborados previamente por los mismos alumnos o por el profesor, textos de los alumnos o textos leídos en clase, etc.); o también de corpus de frases elaborados explícitamente para enfocar una cuestión gramatical determinada. La observación conlleva la percepción de características y la comparación, que permite detectar semejanzas y diferencias (p.ej., entre verbos y nombres que indican o se refieren a movimiento: *salir / salida*, *mover / movimiento*, *avanzar / avance*, etc.).

Este primer paso lleva a un primer nivel de abstracción al que se ha llegado tras la identificación de las características del objeto y su verificación en otros elementos supuestamente pertenecientes a la misma categoría. Las sucesivas verificaciones permiten la generalización de las conclusiones, teniendo en cuenta que en este proceso los alumnos constatarán que la pertenencia a una categoría no es cuestión de todo o nada, sino que se da una gradación: unos elementos tienen todas las características propias de la categoría, son los elementos prototípicos; otros en cambio solo compartirán algunas de las características y estarán más o menos alejados del prototipo. El último paso consistirá en la sistematización, es decir, en integrar la categoría construida en un sistema de relaciones que le dé sentido.

3.4. *Facilitar el enlace entre los conocimientos sistemáticos y el uso de la lengua*

El giro que las lingüísticas del uso han promovido en la enseñanza de la lengua en los últimos treinta años ha relegado la enseñanza de la gramática a un segundo plano, casi auxiliar e incluso residual. Junto al aislamiento de la gramática, visible incluso en los manuales de lengua (ver Ribas 2010), se ha producido otro fenómeno ligado a la adopción de la gramática del discurso en el marco educativo: la extensión del análisis de la oración (con sus procedimientos, categorías y operaciones gramaticales formales) a la nueva unidad: el texto. El resultado, sin embargo, continúa ofreciendo a la gramática un papel secundario y poco consistente (Ferrer y Rodríguez 2010).

Como resultado, la gramática se ha convertido en un conocimiento inerte, estático y repetitivo, que genera a menudo entre los alumnos (y también entre algunos docentes; ver Camps y Fontich 2019a) la idea de que aprender gramática, y, por extensión, lengua, es ajustarse a la uniformidad de los parámetros marcados por la descripción del funcionamiento del sistema lingüístico, y también a la prescripción de las reglas de la gramática normativa (Larsen-Freeman 2006). La descripción del sistema lingüístico al que se alude es el resultado de las teorías de referencia que se han adoptado en cada momento, a remolque, básicamente, de la influencia de los estudios lingüísticos preponderantes (ver *Camps y otros 2005).

La relación entre lo que los hablantes saben de la propia lengua, implícita o explícitamente, y la lengua sujeta a las normas del grupo social puede contribuir a aclarar las relaciones entre conocimientos sistemáticos y uso. Partimos de la idea según la cual lo que hemos llamado "conocimientos sistemáticos" constituye un cuerpo de contenidos organizados que dan cuenta del funcionamiento de la lengua usada por una comunidad determinada de hablantes, descritos por las gramáticas de referencia, y que al mismo tiempo se manifiestan en los textos o discursos presentes en el uso. El acceso a este cuerpo de conocimientos por parte de los hablantes se efectúa a partir de la exposición y participación en las situaciones de uso: los hablantes reciben las estructuras lingüísticas a las que están expuestos y las incorporan a su uso lingüístico-discursivo. Las formas interiorizadas se organizan en función de diferentes parámetros (p.ej., fónicos, semánticos) y constituyen su conocimiento de la lengua como hablantes.

Conciliar este conocimiento de la lengua (que cada individuo elabora y reelabora constantemente a partir de la participación en la actividad discursiva), con la lengua efectivamente usada y sancionada por la gramática de referencia (i.e., la gramática de uso) exige la actividad reflexiva de los hablantes. Se trata de hacer de los alumnos hablantes conscientes de su responsabilidad como productores y receptores de lengua / discurso, de ponerlos a una distancia reflexiva del objeto lengua para poder apropiarse del sistema que la rige. Hay que responsabilizar a los usuarios de lo que quieren expresar y hacerles conscientes de que disponen de diferentes recursos para conseguirlo. Hay que desarrollar en los aprendices una actividad metalingüística explícita. Este es el camino que ha de promover la gramática pedagógica: "Facilitar a los hablantes-aprendices la reapropiación de su lengua, de su derecho a la palabra-discurso, vía la reapropiación del discurso hecho sobre la lengua" (Van Raemdonck 2012, p.87). Ducard (2001), en el mismo sentido, dice:

> Convendría, en situación escolar, llevar a los alumnos a interrogar, con términos simples y adaptados, lo que se dice realmente, a preguntarse cómo se podría decir de otra manera y por qué se ha dicho así, con qué efectos, yendo de la simple reformulación al comentario pasando por la paráfrasis explicativa y el análisis gramatical. (p. 31)

Larsen-Freeman (2003) propone el término *grammaring* (algo así como *gramaticar* o *hacer gramática*) para referirse a la actividad de aprender a usar las estructuras gramaticales, en contraposición a la actividad de asimilar el conocimiento de reglas. Otros autores se refieren al proceso dinámico inherente al uso de la lengua con términos similares: p.ej., Bastardas (2013) usa el término *llenguar* (*lenguar*) y Swain y Watanabe (2013) usan el término *languaging* (*lenguajear*), en el sentido de actividad metalingüística en el uso de la lengua segunda. La habilidad de usar estas estructuras implica razonar sobre las formas de la lengua, entender los motivos de orden semántico y pragmático que hacen que el discurso se estructure de una determinada manera y no de

otra. Larsen-Freeman insiste, asimismo, en el hecho de que la habilidad de *grammaring* se manifiesta con más fuerza cuando los aprendices se implican en prácticas discursivas significativas.

En este sentido, Myhill (2011), en un estudio sobre el papel de la gramática en el proceso de escritura de estudiantes de secundaria, habla del concepto de *diseño* referido a la elección de posibilidades que se ofrecen al escritor a la hora de elaborar su discurso. Sigue la línea expuesta primero por Halliday (1978), con el concepto de *meaning* potential (*potencial de significado*), como conjunto de posibilidades léxicas y gramaticales que la lengua ofrece al hablante. Myhill insiste en que este proceso de decisión en la producción de textos escritos implica una elección que puede ser implícita, marcada por experiencias previas, pero también implica una elección explícita, consciente y deliberada. Esta elección consciente requiere tanto la competencia lingüística como la competencia metalingüística. Remitimos aquí a los numerosos estudios donde se constata la capacidad de reflexión de los niños y adolescentes si se les ofrecen las condiciones de pensar y hablar sobre objetos verbales y se les confronta con "problemas" gramaticales (ver *Camps y otros 1997, Fontich 2006, Durán *2009 y 2010 y, más recientemente, *Fontich 2014a y Fontich 2014b, Rodríguez-Gonzalo 2015, y *Casas-Deseures y otros 2017).

3.5. *Facilitar criterios para la secuenciación a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria*

A menudo se ha destacado que una diferencia fundamental entre un modelo científico y un modelo pedagógico de la gramática es que en el primer caso los conceptos y las relaciones entre ellos en un sistema se presentan sincrónicamente; en cambio, en la enseñanza, las nociones gramaticales deben ser sometidas a un proceso de transposición didáctica (Chevallard 1985, Bronckart y Plazaola 1998). Uno de sus focos es la necesaria segmentación del contenido gramatical para poder establecer la secuenciación y la progresión a lo largo de los años de la escolaridad. En este sentido, a pesar de reconocer la relación entre saberes científicos y saberes que se enseñan en la escuela a través del proceso de transposición didáctica, algunos autores consideran que la gramática escolar tradicionalmente no es tanto resultado de la adecuación de los saberes científicos como de la influencia de la institución escolar. Como dice Halté (2004): "La programación se establece de acuerdo con una *lógica del objeto de enseñanza* que puede, según el caso, reducirse al orden de visualización de los libros de texto o incorporarse a una '*progresión*' dirigida por el profesor" (p.15, cursivas en el original).

Los criterios para establecer esta secuenciación pueden ser muy diversos. Los currículos oficiales de lengua para la enseñanza primaria y secundaria de los países occidentales son un ejemplo claro de ello (Adell y Sánchez-Enciso 2011, Chartrand 2008). Una gramática pedagógica debería ofrecer criterios básicos para orientar esta secuenciación. En concreto, nos referiremos a tres de ellos: la interrelación de la sintaxis y el discurso, la adecuación al nivel de desarrollo psicolingüístico y la transición del uso de las formas verbales a la generalización del concepto; esos tres puntos no plantean tanto una secuenciación para la enseñanza de la gramática, como los criterios a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo esa secuenciación.

Interrelación de la sintaxis y el discurso

La articulación entre las formas lingüísticas, observadas y analizadas de forma aislada, y el plan del discurso constituye uno de los puntos clave para integrar la enseñanza de la gramática en las condiciones de producción y recepción de enunciados situados en un contexto de uso significativo. Charolles y Combettes (2004) hablan de la necesidad de considerar las relaciones entre el sistema lingüístico y las realidades extralingüísticas. Toman como punto de referencia los postulados de la lingüística funcional y la lingüística cognitiva y ponen de relieve que la sintaxis que aparece en los manuales escolares es excesivamente estructuralista y determina una visión geométrica y formal de los elementos que componen la frase, entendida como núcleo básico de la sintaxis:

> Dans ce type de syntaxe, on postule que les mots peuvent ou non se combiner pour former des groupes en fonction de leur nature grammaticale et les groupes syntaxiques ainsi constitués peuvent ou non entretenir certaines relations en fonction également de leur nature. Les fonctions grammaticales sont définies à partir de la position qu'occupent les groupes syntaxiques dans la structure hiérarchique et l'interprétation plus sémantique de ces fonctions apparaît comme un reliquat de l'analyse logique traditionnelle qui confond le sens et la forme. La syntaxe ainsi conçue est donc fondamentalement catégorielle, dépendantielle, hiérarchique, et récursive. (p.132)

Estos autores hablan de la necesidad de considerar las relaciones entre el sistema lingüístico y las realidades extralingüísticas, y defienden un continuo entre los niveles de oración y de discurso:

> Si les langues sont ce qu'elles sont, si elles sont régies par des principes que nous connaissons de mieux en mieux, sans doute cela est-il dû, pour partie, à leur (ou une?) logique organisationnelle, mais il est peu probable que ces déterminismes internes l'emportent sur les déterminismes externes que constituent les habilités cognitives de ceux qui les utilisent. (p.139)

Efectivamente, las categorías gramaticales son elementos que se manifiestan en el discurso, son recursos de los que el hablante dispone para usar el lenguaje con las finalidades que se propone. Asimismo, sin embargo, estos elementos han sido estudiados y sistematizados en el marco de la sintaxis. Por ejemplo, la mayoría de gramáticas escolares solo hablan del artículo como determinante del nombre (sí tiene en cuenta estos usos la *Gramàtica pràctica del català*, de Bastons y otros 2011, dirigida sobre todo a los aprendices de catalán como segunda lengua), pero raramente dan cuenta de la diferencia entre las posibilidades de (8):

(8) a. Compra pan.
b. Compra el pan.
c. Compra un pan.

En cambio, los hablantes son capaces de entender el diferente significado y los diferentes contextos en los que podemos emitir enunciados como estos; han hecho suya la capacidad de elegir la combinación adecuada a la situación. Observar estas diferencias habría de ser previo a la definición de qué es el artículo, o, en todo caso, la reflexión sobre el significado y el uso en el discurso debería hacerse a la vez que los alumnos se acercan a una definición de la categoría.

Un segundo ejemplo es la dificultad de la categoría pronombre, que viene en gran parte dada por la diversidad de niveles en los que la podemos considerar: desde el punto de vista morfológico (diferentes formas), ligado al sintáctico (diferentes funciones sintácticas), desde el punto de vista textual (función anafórica o catafórica) o desde el plano enunciativo (función deíctica). La dispersión del estudio de estos niveles en cursos o lecciones dificulta el conocimiento de la categoría por parte de los estudiantes de primaria y secundaria. A menudo los criterios de dificultad que se usan para evitar la complejidad son solo aparentes y esconden que el concepto de pronombre es muy abstracto, mientras que observar cómo funciona en contextos diversos es una manera menos abstracta de acercarse a él. Una gramática pedagógica debería ofrecer caminos para abordar de manera más integral las categorías gramaticales y al mismo tiempo ofrecer vías para establecer una progresión fundamentada.

En el caso de los verbos, algunas investigaciones nos dicen que el acceso a la observación de las formas verbales se hace en primer lugar a partir del significado y de uso (*Casas-Deseures y otros 2017, Durán 2013). Por ejemplo, cuando se pide a los alumnos de Secundaria que expliquen la diferencia de las posibilidades de (9):

(9) a. Quisiera una barra de pan.
b. Quiero una barra de pan.

Su primera reacción es describir las diferentes situaciones en las que sería adecuado utilizar una posibilidad o la otra. La atención a la forma verbal es secundaria e inducida por la pregunta formulada. Los estudios ponen énfasis directamente en la observación de las formas verbales; los alumnos, cuando se les pide reflexionar sobre el valor de los verbos, se refieren en primer lugar a su funcionamiento en contextos posibles. No son, pues, las actividades de producción oral o escrita ni tampoco la lectura las que desencadenan esta reflexión.

La consecuencia de ello para la gramática pedagógica es hoy día ya indiscutible: la sintaxis forma parte del estudio del discurso. Que se parta del estudio de las formas verbales a partir del significado y el uso no quiere decir tomar como

punto de partida los textos en su complejidad, ni tampoco necesariamente las actividades de lectura y escritura, sino que el inicio de la observación de las formas verbales ha de ser la posible inserción en situaciones comunicativas.

Adecuación al nivel de desarrollo psicolingüístico

Los estudios sobre el desarrollo lingüístico y psicolingüístico de los niños muestran que, a pesar de que el uso de las formas lingüísticas es relativamente precoz, el valor que adquieren en el discurso en muchos casos llega a los niveles máximos de desarrollo en edades bastante tardías. Por ejemplo, Emilia Ferreiro estudió en 1971 las estructuras que expresan relaciones temporales de simultaneidad y sucesión entre eventos en el marco de la psicología piagetiana (Ferreiro 1971). La investigación constata que, en un primer estadio de desarrollo cognitivo, la sucesión temporal en los enunciados está marcada por el orden de las proposiciones (coordinadas o yuxtapuestas) y de los verbos conjugados en el mismo tiempo. En un nivel intermedio, se observa el paso a la subordinación, el intento de reflejar las relaciones temporales, pero también el conflicto entre la simultaneidad de dos acciones y la desigualdad de su naturaleza. Finalmente, en el tercer estadio, se constata la utilización de la subordinación temporal en enunciados que no tienen por qué seguir el orden de los hechos.

Los estudios sobre el desarrollo lingüístico (p.ej., Gilboy y otros 1986, De Weck 2005, Bassano 2010) y metalingüístico (Gombert 1990) señalan que los niños deberían ser referentes para un intento de adecuación de los contenidos gramaticales a los diferentes niveles de la escolaridad. Una gramática pedagógica que no los tenga en cuenta difícilmente podrá ser de ayuda al profesorado de la enseñanza obligatoria. Algunos estudios (Casas-Deseures 2012; *Casas-Deseures y otros 2017) ponen de manifiesto la importancia del desarrollo cognitivo en alumnos de 3º y 6º de Primaria para reconocer los valores no prototípicos del tiempo verbal de presente: por ejemplo, los alumnos de 3º tienen más dificultades para acceder al plano metalingüístico y priorizan el plano pragmático y experiencial ante el conflicto planteado.

Del uso de las formas verbales a la generalización del concepto

El paso del uso de las formas verbales a la conceptualización, que implica un nivel bastante alto de abstracción, no se hace de manera espontánea y natural. Es fruto de un desarrollo y un aprendizaje progresivos que requieren la mediación docente. Falta todavía poca investigación didáctica para conocer cómo puede ser este desarrollo. De todas formas, se dispone de algunas evidencias y de propuestas que pueden ayudar a formular un posible proceso, que se puede expresar de la manera siguiente: uso → designación → observación → identificación → primera definición → problematización → nueva definición → integración en un sistema (ver Barth 2004). A continuación, hacemos una breve descripción de los pasos de este proceso, que se pueden aplicar total o parcialmente a cada uno de los conceptos que se van introduciendo a lo largo de la programación para enseñar gramática.

- **Usar**. El primer paso para poder aprender de manera explícita el funcionamiento de una forma verbal y poder conceptualizarla debería ser su uso en la producción o comprensión del lenguaje. Rodríguez-Gonzalo (2015), por ejemplo, muestra que algunos alumnos de Secundaria tienen dificultad en aprender cómo funcionan algunas formas verbales del pasado cuya presencia en su repertorio es baja o inexistente en su lenguaje. El paso previo o simultáneo a la observación de las formas gramaticales debería ser el aprendizaje de su uso. Ya hace unos años, trabajos como los de Montfort y Juárez (1981), Camps (1986), Lentin (1977) y Wells (1986) planteaban modelos de enseñanza que atendían este aspecto en los primeros niveles de la escolaridad.
- **Designar**. Para designar las formas del lenguaje no es imprescindible haberlas definido previamente. Designamos algunas formas (p.ej., "palabra") y en cambio definir su concepto es de una dificultad extraordinaria. En la escuela primaria, por ejemplo, se pueden designar algunas palabras como nombres, otras como verbos, o como adjetivos, artículos, etc. sin haberlas de-

finido antes (encontramos ejemplos de aproximaciones de este tipo en las *Lecciones de lenguaje* de Alexandre Galí de 1931; ver Galí 1967 y 1984, Camps 1986 y Camps y otros 1995). Esta actividad de designación es un primer contacto con el término que a lo largo de la escolaridad se irá delimitando y definiendo con la ayuda del docente. En los primeros niveles de Primaria se puede hablar de las palabras utilizando un término sin llevar a los niños a hacer observaciones sistemáticas. Por ejemplo, se les dice "escribid nombres de cosas" o "poned el artículo delante del nombre" o "haced una lista de verbos que indiquen movimiento" antes de definir estas categorías o antes de hacer actividades de observación sistemática para destacar las características que pueden aparecer en la definición.

- **Observar**. Este es uno de los momentos clave de aprendizaje gramatical y es la base para la posterior sistematización. Observar las formas lingüísticas a través de operaciones como las que enumerábamos y ejemplificábamos más arriba acostumbra a los aprendices a constatar semejanzas y diferencias y a establecer poco a poco los rasgos pertinentes para categorizarlas y poder establecer una primera definición. Como hemos visto, la observación parte del comportamiento y del significado de los elementos verbales que se observan para llegar a la observación de las formas que los caracterizan y poder formular una primera definición que se irá precisando en sesiones o en cursos posteriores. Esta es una operación clave para a desencadenar la actividad metalingüística y desarrollarla en la interacción verbal.
- **Establecer una primera definición**. A menudo las primeras definiciones que se dan en la escuela se corresponden con algún aspecto de la categoría prototípica. Un par de ejemplos: a) Los libros de texto de Primaria definen el verbo como "acción", lo que permite enumerar palabras que son verbos, observar algunos textos, etc. y a partir de ahí identificar algunos, buscar, etc.; b) Los tiempos verbales se definen con referencia al tiempo cronológico-deíctico: antes-ahora-después (Casas-Deseures 2012). Y así con la mayoría de las categorías gramaticales. Por otra parte, los ejemplos que se ofrecen a los alumnos contribuyen a reforzar esta primera definición, como en el caso del sujeto que se presenta inicialmente como el primer elemento de una frase (*Notario 2001). Estos inicios podrían ser un primer paso para entrar en la conceptualización gramatical. El problema es que se convierten en la definición por excelencia que los estudiantes utilizan a lo largo de toda la escolaridad. El concepto queda reducido a una simplificación del prototipo y no se avanza en la complejidad de las diferentes categorías. Por ello, esta primera definición se ha de problematizar antes de que se fosilice.
- **Problematizar y establecer una nueva definición**. La complejidad de las categorías gramaticales no se puede presentar a los aprendices de golpe; ahora bien, la excesiva simplificación lleva a conceptos erróneos. El camino para que eso no ocurra debería pasar por evitar definiciones cerradas (p.ej., *El verbo es ...*, *El sujeto es...*) e ir introduciendo progresivamente nuevos elementos que permitan avanzar en esta complejidad. El segundo paso, después de una primera definición muy simple, es problematizarla: ¿Todos los verbos indican acción? Hay verbos que no expresan acción (p.ej., *vivir*, *pensar*, etc.) y hay nombres que se refieren a acciones (p.ej., *salida*, *comida*, etc.). Entonces podemos avanzar en otras características de la categoría verbo, como la persona o el tiempo. Más adelante, se puede hacer explícito que hay palabras que "hacen" de nombres, de verbos o de adjetivos sin que se ajusten a la definición prototípica. En resumen, habrá que mostrar que las fronteras entre categorías pueden ser difusas. La problematización que habrá permitido avanzar en la complejidad permitirá una definición más amplia que la inicial, aunque que no sea la definitiva.
- **La integración en un sistema**. Los pasos precedentes deberán contribuir a generalizar la noción, avanzando hacia a un nivel de abstracción más alto, propio del conocimiento científico. Para que un nuevo concepto tenga significatividad se ha de poner en relación con los otros conceptos propios del campo de conocimiento al que pertenece. La falta de relación entre las nociones gramaticales en muchos de los materiales escolares actuales deriva en una atomización de los contenidos y en la falta de funcionalidad en relación con la reflexión sobre el uso de la lengua.

4. Reflexión final

En este artículo hemos querido destacar algunas ideas que situamos en la base de la reflexión sobre las características de una gramática para la enseñanza. En primer lugar, distinguimos entre una gramática de referencia descriptiva, normativa y contrastiva, centrada en los contenidos, de una gramática pedagógica, que debería ofrecer caminos para la reflexión. No queremos decir con esto que una gramática pedagógica deba ser un manual de didáctica de la gramática. No es su función explicitar cómo se ha de enseñar gramática (p.ej., en relación con los textos, con las diversas lenguas de aprendizaje, con la edad de los alumnos, etc.), pero sí que debería mostrar los procedimientos adecuados para que el conocimiento gramatical se construya en la reflexión y sirva para la reflexión sobre la lengua.

Pensar en la enseñanza (hablamos de una gramática pedagógica) nos ha de llevar también a pensar en las capacidades de los niños y adolescentes y basarse en ellas para avanzar hacia un conocimiento estructurado de la lengua. La base es la capacidad humana de elaborar conceptos sobre el mundo y sobre los mismos objetos del pensamiento y de la acción. La lengua es uno de estos objetos y llamamos "actividad metalingüística" a la actividad que consiste en tomar la lengua como objeto de observación y de análisis y en expresar esta actividad verbalmente. Los niños, desde muy pronto, manifiestan la capacidad de llevar a cabo esta actividad y la escuela tiene la responsabilidad de basarse en ella y hacerla evolucionar. Para que esto sea posible el profesorado necesita herramientas potentes y complejas como una gramática pedagógica.

6. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática

Los cuatro capítulos siguientes muestran la relevancia de implementar en el aula tareas que promuevan la actividad metalingüística como fuente de aprendizaje gramatical. En Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática *(Camps), se argumenta a favor de un modelo de intervención orientado hacia la actividad reflexiva del aprendiz, implicándolo en tareas de contraste, clasificación, observación, etc. sobre la lengua. Los dos siguientes capítulos (*El verbo, centro de la oración, *Fontich;* La construcción del conocimiento gramatical por parte de los alumnos de educación primaria y secundaria, *Casas-Deseures, Durán y Fontich) ponen su atención en la categoría "verbo" y analizan los diálogos de alumnos de Primaria y Secundaria implicados en tareas de observación desde ópticas distintas (tiempo, aspecto y complementación). El tercer capítulo (*La actividad metalingüística durante una tarea de segmentación de un texto en palabras en palabras, *Gil y Bigas) muestra las estrategias metalingüísticas desarrolladas por los alumnos en el marco de la alfabetización inicial a la hora de segmentar por escrito las palabras del oral. Los tres estudios muestran que el diálogo en pareja o pequeño grupo constituye un poderoso acicate para la reflexión metalingüística.*

Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática:
hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva

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

Anna Camps

1. Introducción

Los planteamientos curriculares en muchos países del mundo occidental ponen énfasis en los objetivos relacionados con los usos verbales. La finalidad que persigue la enseñanza de lenguas es el aprendizaje relacionado con los géneros discursivos secundarios (en términos de Bajtín), tanto escolares y académicos como sociales. Se puede considerar generalizada la asunción de que la finalidad de la educación lingüística es ayudar a los alumnos a ser ciudadanos capaces de utilizar la lengua (las lenguas) para construirse como personas, para construir su pensamiento y para comunicarse y que, por lo tanto, la escuela debe plantearse de forma prioritaria estas finalidades.

En este enfoque se afirma de manera genérica que los conocimientos declarativos deben relacionarse con los procedimentales y que tienen como función mejorar los usos verbales. Esta afirmación, o quizás podríamos denominarla "deseo", se basa en dos presuposiciones. Por una parte, se presupone que las actividades de lectura y de escritura y de producción oral formal son el marco en que se construirán los saberes sobre la lengua en un proceso de sistematización de las observaciones; es decir, los saberes gramaticales se elaborarán inductivamente a partir de las actividades de lectura y, sobre todo, de las de escritura. Y por otra parte se presupone que los conocimientos adquiridos en este proceso serán útiles para mejorar los usos orales y escritos formales.

En resumen, se parte de la idea de que las actividades de producción y comprensión verbales darán lugar a unos saberes gramaticales que son los necesarios para mejorar los usos más complejos de la lengua. Pero en este marco, la pregunta de cuál es la relación entre el aprendizaje de los usos verbales y los conocimientos declarativos explícitos no tiene respuesta completa ni en la práctica ni en la investigación. Carol Fisher

reconoce que se desconocen las relaciones entre unos y otros en el campo del aprendizaje: "La naturaleza de esta competencia 'adquirida' [la práctica de la lengua oral o escrita que implica el uso inconsciente de regularidades lingüísticas y discursivas], su importancia, así como la relación con el saber consciente, son bastante mal conocidas..." (Fisher, 2004, p.389-390).

Numerosas experiencias didácticas llevadas a cabo en el marco de la renovación curricular que representó la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) han mostrado las posibilidades (Ferrer y Zayas 1998, Rodríguez y Zayas 2004) y también los límites (Zayas 2001) de una enseñanza gramatical ocasional, relacionada únicamente con los usos de la lengua y que no atienda a la integración y sistematización posibles de los contenidos y de los conocimientos gramaticales.

La investigación actual abre vías para reconsiderar la relación entre uso de las lenguas y conocimiento sistemático de las formas implicadas. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas, los límites del paradigma comunicativo han conducido a tomar en consideración el papel de la gramática explícita (*focus on form*, Lyster 1994) como fuente imprescindible para la construcción del conocimiento lingüístico (ver entre otros, Bialystok, 1991, Doughty y Williams 1998, Ellis 1994, Norris y Ortega 2000, Swain 1998 y 2001, Vasseaur y Ardity 1996). En la investigación sobre la enseñanza de lenguas primeras, la atención a los conocimientos gramaticales de los alumnos (Fischer 1996, Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck 1987, Myhill 2000) y a los procesos de enseñanza gramatical empieza también a ocupar un espacio relevante (Chartrand 1996, Vargas 2004, Weaver 1996 entre otros); a parte de los replanteamientos de la que podría ser una gramática pedagógica (Charolles y Combettes 2001, Pennington 2002, Zayas 2004).

Los trabajos del grupo GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües, Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas) acerca de la actividad metalingüística en situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas han pretendido acercarse a este ámbito de investigación. El conjunto de trabajos llevados a cabo hasta el momento actual ofrece un panorama complejo de la actividad de los alumnos enfrentados a tareas que les exigen tomar en consideración la lengua como objeto, razonar sobre las formas lingüísticas en relación con los textos en uso o en sí mismas y elaborar conceptos relacionados con ellas.

Las primeras investigaciones del grupo sobre el tema mostraron que los alumnos cuando escriben en colaboración llevan a cabo una intensa actividad metalingüística referida a diferentes niveles del discurso y del texto y también de las frases y de las palabras. El estudio de las características de dicha actividad permitió categorizarla de acuerdo con los diferentes niveles de manifestación. Se detectó en primer lugar una actividad metalingüística manifiesta únicamente a nivel operativo (no verbalizada) en los cambios que los alumnos efectuaban en las propuestas de texto para ser escrito o *texto intentado* (*Camps y otros 1997, Milian 2005), sin que mediara razonamiento metalingüístico de ningún tipo; en otros casos las propuestas de escritura o de cambio se acompañaban de secuencias de interacción verbal que constituían comentarios o razonamientos sobre ellas, formulados en lenguaje cotidiano; finalmente se detectaron secuencias de razonamiento metalingüístico que se formulaban usando un metalenguaje gramatical específico. Lo más destacado, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, es que los temas objeto de comentario o de razonamiento se referían, sobre todo, bien a aspectos textuales, especialmente estructurales, bien a aspectos discursivos. Raramente los alumnos comentaban aspectos lingüísticos, morfológicos o sintácticos. Los problemas surgidos a estos niveles se resolvían en general sin que mediara discusión o comentario alguno.

Las preguntas surgidas en estas investigaciones llevaron a plantear la necesidad de indagar sobre los conceptos gramaticales de los alumnos. Esta línea de investigación tenía precedentes importantes y algún trabajo reciente en el ámbito francófono (p.ej., Kilcher-Hagedorn y otros 1987, Fisher 1996) y anglófono (Myhill 2000), pero no existía ningún trabajo en el ámbito de las lenguas catalana o castellana. Las investigaciones sobre los conceptos de los alumnos acerca del pronombre personal (*Camps y otros 2001), del sujeto (*Notario 2001, *Gonzalvo y Camps 2003), del verbo (*Durán 2009), de la relación entre categorías (Macià 2008, Torralba 2010) o de la pala-

bra (*Gil y Bigas 2009) corroboraron algunas de las conclusiones de los trabajos anteriores y además permitieron adentrarse en las dificultades intrínsecas de los conceptos gramaticales que la escuela pretende enseñar y que se convierten en obstáculos para su aprendizaje. De entre las conclusiones más relevantes destacan las siguientes (ver Fontich 2010 para una síntesis):

- La activación de los saberes gramaticales de los alumnos parece aleatoria y está estrechamente relacionada con los minicontextos de aula; se constata la dificultad de recuperarlos en situaciones diferentes de aquellas en que se han enseñado y aprendido.
- No se establece relación entre los niveles declarativo (definición) y procedimental (p.ej., subrayar, identificar, etc.).
- Las estrategias utilizadas en la identificación de palabras pertenecientes a una categoría gramatical son diversas y desconectadas unas de otras; los alumnos tienen dificultades para detectar contradicciones entre ellas.
- En la base de algunos de los problemas subyacen representaciones sobre el lenguaje referidas a dos aspectos: a) la dificultad de separar el texto de su referente, es decir, de considerar los elementos lingüísticos en sí mismos; b) la visión lineal de las relaciones entre los elementos y la dificultad, por lo tanto, de aceptar que una forma verbal se relacione con otra alejada en la secuencia oral o gráfica.
- Los alumnos atribuyen significados no adecuados a términos habituales en la enseñanza de la gramática, en especial a aquellos que coinciden con palabras del lenguaje corriente (p.ej., *persona*, *referirse a*, *sustitución*, etc.), lo cual crea malentendidos que quedan ocultos al profesor debido a que palabra común y término gramatical son coincidentes.

El conjunto de estas constataciones se halla en el origen del trabajo de investigación que el grupo GREAL está llevando a cabo sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática. Este artículo se organiza en dos partes. En la primera, a partir de algunos resultados de trabajos desarrollados en la línea de investigación sobre la actividad metalingüística, se abordará el tema de los obstáculos con los que topa la enseñanza de la gramática. En la segunda, se presentará un modelo de enseñanza gramatical que se ofrece como marco para que el aprendizaje de los conceptos gramaticales se base en la actividad de los alumnos sobre los objetos lingüísticos y en la reflexión y el razonamiento a partir de las exigencias que la actividad plantea. El modelo propuesto sirve también como macrounidad en la investigación sobre el razonamiento metalingüístico de los escolares.

2. Los obstáculos en el aprendizaje gramatical

Los resultados de las investigaciones citadas y de las reflexiones que desencadenaron pusieron de manifiesto las dificultades, los obstáculos, con los que topa el aprendizaje de la gramática y que siguiendo a Fisher (2004) podemos agrupar en: a) obstáculos referidos al objeto del saber (epistemológicos); b) obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los alumnos (psicogenéticos), y c) obstáculos metodológicos. Hablaremos brevemente de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que hay una estrecha relación entre unos y otros.

2.1. Obstáculos referidos al objeto del saber

Este apartado se sitúa en la consideración general de la construcción de los objetos de enseñanza de la lengua debido a la diversidad de enfoques de los estudios lingüísticos y no en el de análisis de las dificultades que un objeto ya delimitado presenta para ser aprendido. Los currículos de enseñanza actualmente vigentes parten de la necesidad de dar prioridad a la enseñanza de los usos verbales y de la subordinación de los contenidos gramaticales a este objetivo. La enseñanza de la lengua ha recurrido a nuevos referentes (teorías del texto, del discurso) que han aportado nuevos contenidos gramaticales en que basar la reflexión metalingüística en la enseñanza. La publicación de experiencias y reflexiones sobre prácticas escolares centradas en la producción textual y en la reflexión sobre las características lingüísticas textuales y discursivas son testimonio de la implantación de dicha orientación en las propuestas innovadoras de enseñanza de la lengua (Ferrer 1998a, Jimeno 2000, Zayas 2000 y 2001, Rodríguez y Zayas 2004).

Sin embargo, empiezan a levantarse voces que advierten de algunos obstáculos que esta orientación presenta para el aprendizaje de la gramática. En nuestro país y desde la práctica docente, Zayas (2004) ha puesto en evidencia las dificultades de compaginar el trabajo sobre los textos con la lógica de los contenidos gramaticales para que puedan ser aprendidos en sus relaciones sistemáticas. Esta dificultad es casi insalvable si nos referimos a la sintaxis de la oración, a no ser que el texto se convierta en pretexto para trabajarla. Esta separación evidente en la enseñanza no es menor, hasta el momento actual, en los niveles de investigación lingüística, tal como señalan Charolles y Combettes (2001).

Las propuestas de tomar como referente la lingüística funcional o la lingüística cognitiva para la construcción de una gramática pedagógica que tenga en cuenta los factores semánticos y pragmáticos implicados en los enunciados (Zayas 2001) tienden a establecer puentes entre sintaxis y discurso. Esta vía tendrá que ser explorada en la configuración de una gramática pedagógica colocacional, constructiva, contextual y contrastiva (Pennington 2002, Camps, y otros 2005). Una gramática con esta orientación debería caracterizarse por:

- basarse en la *actuación*, es decir en la lengua realmente producida por los hablantes y no en un supuesto modelo de la competencia ideal subyacente. En este sentido habría que tener en cuenta la variación dentro de las lenguas y el contraste entre lenguas en una sociedad y en una escuela plurilingües;
- tener en cuenta la *motivación funcional de las estructuras gramaticales*, tanto la interna como la externa;
- fundamentar la gramática en *el léxico* y en las estructuras semánticas y pragmáticas de los enunciados;
- considerar la estructura de la *oración como núcleo fuerte de integración* de los elementos verbales unidos por relaciones de *rección* que

se pueden proyectar en estructuras sintácticas diversas, cuya elección puede estar condicionada por factores contextuales.

La falta de un modelo global que dé cuenta del funcionamiento de la lengua en todos sus niveles de organización y el predominio de los modelos estrictamente formales como referentes de la enseñanza gramatical son, pues, obstáculos importantes para la enseñanza de la gramática y, por supuesto, para su aprendizaje. Sin embargo, no son los únicos. No se ha profundizado suficientemente sobre el proceso de abstracción que implica la construcción de un saber gramatical generalizable, más allá del saber en uso. Entramos ya en otro tipo de obstáculos a considerar en el proceso de aprendizaje de la gramática.

2.2. *Obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los alumnos*

La distancia entre los dos polos de que hemos hablado: el de los usos verbales y el del sistema de la lengua y de los ámbitos de estudio que se han ocupado de ellos, representa también una distancia entre formas diferentes de representación de la lengua. En nuestro trabajo formulamos la hipótesis de que ambos tipos de conocimiento requieren niveles de abstracción distintos.

A falta de estudios sobre las representaciones de los hablantes sobre las lenguas y sus usos se puede hipotetizar, siguiendo a Fisher (2004), sobre las dificultades de considerar la lengua como objeto de reflexión por dos motivos:

a) en primer lugar, porque los humanos nacemos, crecemos y vivimos inmersos en la lengua (las lenguas), y estas lenguas son, además de instrumento para hacer cosas, el medio en que vivimos, como el aire que respiramos y del cual no somos conscientes; aunque, por supuesto, algunos usos exigen tomar conciencia de su funcionamiento.
b) por otro lado, la lengua vive dentro de las personas, que la han interiorizado a partir de las interacciones sociales y la usan muchas veces sin ser conscientes de la forma en que lo hacen ni del mismo conocimiento.

La escuela representará para los niños y niñas un espacio que les obligará a tomar conciencia de la lengua, sobre todo, aunque no solamente, a través del aprendizaje de la lectura y la escritura. En la escuela la lengua es también instrumento de aprendizaje de contenidos complejos, los cual exigirá aprender de nuevos géneros que, en palabras de Bajtín, podemos denominar secundarios y que requerirán la integración de textos diversos en un proceso a menudo intertextual, lo cual implica tomar los textos como objeto de manipulación. Por otro lado, la lengua deviene en la enseñanza un objeto que se puede fragmentar en unidades (palabras, frases, textos) que se toman como objeto de observación y de análisis. Finalmente se presenta la lengua como un modelo abstracto que es contenido de aprendizaje.

La enseñanza de la gramática pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua hacia la consideración de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales. Este es uno de los primeros obstáculos que habrá que superar desde el punto de vista del aprendizaje: la lengua, que es instrumento transparente en la comunicación, tendrá que hacerse opaca en un proceso de objetivación y de conceptualización. El paso de los conocimientos en uso al conocimiento sistemático, que implica abstracción, no es una cuestión de todo o nada. Existen diferentes niveles de abstracción hasta llegar a aquel en que el concepto se hace generalizable (Barth 1987).

En una investigación cuya finalidad era experimentar secuencias de enseñanza que promovieran el razonamiento de los alumnos sobre conceptos gramaticales (Milian y Camps 2006), se identificaron fragmentos de interacción entre profesora y alumnos que ponen de manifiesto la tensión entre niveles diferentes de abstracción y los intentos de la profesora para llevar a los alumnos hacia niveles conceptuales generales o generalizables. El fragmento de interacción siguiente es una muestra de ello:

Cuadro 1. El tiempo verbal en la narración

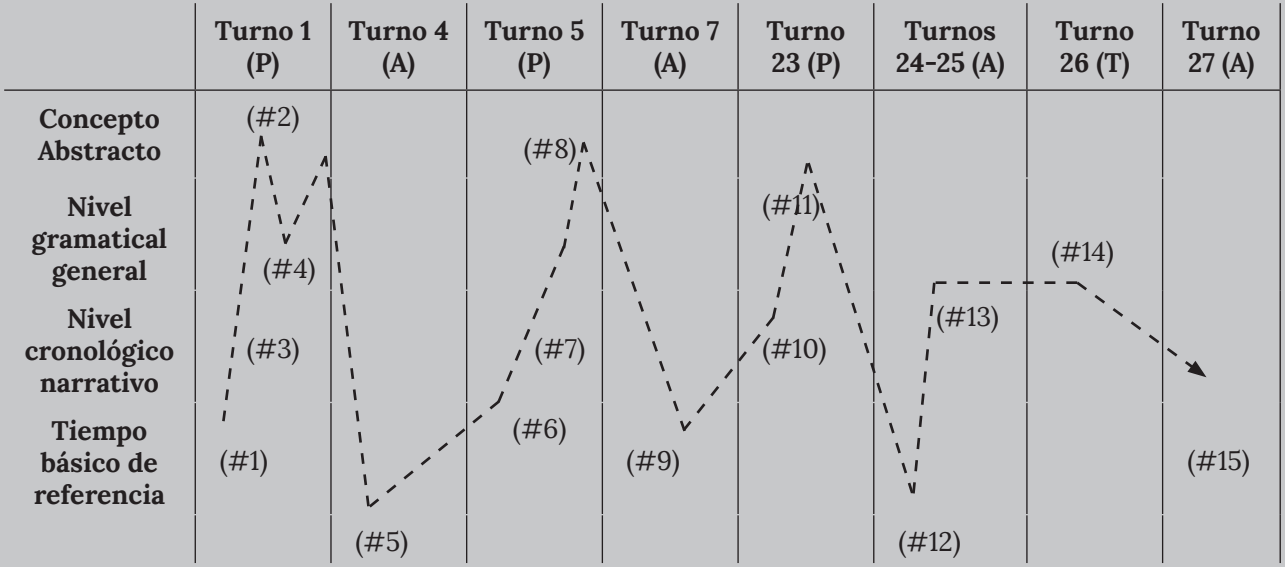
1. Profesora: mirad, tenéis delante una redacción, ¿vale? ahora, lo que tenéis que hacer, lo que tenéis que hacer... es... buscar en esta redacción palabras y expresiones que **indiquen cuándo se producen los hechos (#1)**... o sea que expresen **temporalidad (#2)**... fijaros en el tiempo... a ver**... señalan el tiempo (#3)**, ¿qué diríamos? a ver, ¿**qué marca tiempo (#4)**?
2. Alumno 1: XXX
3. Profesora: XXX ¿qué más?
4. Alumno 2: **"ahora" (#5)**
5. Profesora: "ahora"... ¿qué más? que expresen **"ahora", "antes", "mañana", pasado (#6)...** ¿vale? hay un tipo de palabras que nos marcan **presente, pasado, futuro (#7)**, e... ¿vale?... o sea ¿entendéis el concepto de **temporalidad (#8)**?
6. Alumno 3: sí
7. Profesora: bueno, pues en vuestra redacción, empezadla a leer y subrayad todas aquellas palabras que os parezca que expresen... que den idea de **cuándo se producen los hechos (#9)**
8. Alumno 2: de acuerdo
9. Profesora: venga (...)

22. Alumno 3: a ver... de la... las palabras que... que...
23. Profesora: que expresen **"cuándo" (#10)**, que te den una idea de **"tiempo" (#11)**
24. Alumno 2: de "tiempo", joder... como **"años", "años" (#12)**
25. Alumno 1: de **"cómo" es, no, de "cómo", "por qué" (#13)...**
26. Profesora: de "cómo" no, ni "qué", ni "para qué", o sea... la pregunta es **"cuándo" (#14)...**
27. Alumno 1: al principio **hace años (#15)**...en la ciudad de Nueva York...
28. Alumno 2: "hace años"...
29. Alumno 1: "hace años", ¿no?
30. Profesora: a ver, vosotros decidid

La figura siguiente (Figura 1) quiere representar los distintos niveles de abstracción en que se sitúan la profesora y los alumnos a partir los dos segmentos de interacción transcritos en el cuadro anterior. La profesora inicia la formulación de la consigna usando un concepto abstracto: "palabras que indiquen temporalidad", aunque inmediatamente usa un término más cercano a los alumnos: "palabras que indiquen tiempo". Los alumnos, acostumbrados a demandas más cerradas (p.ej., señalar verbos, identificar el tiempo, etc.) tienen dificultad para comprender lo que tienen que hacer. En un intento por responder a la demanda de la profesora, una alumna se sitúa en el nivel más básico de la referencia temporal: "ahora". La profesora recoge la respuesta y lleva a cabo un intento de generalización: no solo "ahora", sino también "antes" y "después". En el mismo turno propone los términos "pasado", "presente" y "futuro", que supone conocidos por los alumnos.

Ante la duda de un alumno frente a la tarea (22), la profesora realiza un nuevo intento de enlazar con formas de decir frecuentes en la referencia al tiempo: "que expresen cuándo". La respuesta de otro alumno (24: como "años", "años") permite constatar otra dificultad: la confusión entre las palabras cuyo referente es un periodo de tiempo y las formas que se refieren a las relaciones temporales en el discurso. La confusión sobre el tipo de pregunta que se podría formular para identificar la referencia temporal lleva a la profesora a aceptar que, por lo menos, utilicen este procedimiento: preguntar "cuándo" para resolver la tarea. La respuesta de una alumna (28) permite a la profesora la devolución de la responsabilidad al grupo.

Figura 1. Dinamismo del proceso de abstracción en la interacción



P: *profesor*; A: *alumno*.

La consigna se ha situado en un nivel bajo de acuerdo para desencadenar el trabajo de los alumnos. El desarrollo posterior de la tarea en un proceso de devolución y contradevolución de la responsabilidad llevará a los alumnos a entender su objetivo y, se supone, a entender que no solo los verbos indican tiempo, sino que hay otros elementos lingüísticos que cumplen esta función. Se perfila aquí un proceso de enseñanza más allá de la forma tradicional de presentar los contenidos gramaticales que, a nuestro modo de ver, han constituido un obstáculo para la comprensión de los conceptos implicados. Por eso hablamos de obstáculos metodológicos.

2.3. Obstáculos metodológicos

La renovación actual de los procedimientos de enseñanza de la lengua se ha orientado a los usos. El enfoque constructivista basado en la actividad de los alumnos a través de la cual estos, en interacción con el adulto o con los compañeros, construyen el conocimiento se halla en la base de la renovación de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Pero si se observa lo que ocurre en la enseñanza de la sintaxis, por ejemplo, se constata que los procedimientos transmisivos siguen completamente vigentes. En general el esquema de una lección de gramática es el siguiente:

1. El profesor (o el libro de texto) pone un ejemplo paradigmático de la cuestión gramatical objeto de enseñanza.
2. De este ejemplo se extraen las características básicas, los atributos, de la categoría.
3. A partir de ellos se formula una definición, que en general se presupone que será el punto de partida para los ejercicios de identificación de los elementos que pertenecen a dicha categoría.
4. Los ejercicios que siguen pretenden ser una aplicación de la definición de la categoría gramatical y un refuerzo de su aprendizaje.

Algunas investigaciones sobre los conceptos gramaticales de los alumnos, como las mencionadas en la introducción, muestran que dicha metodología no lleva a la construcción de conceptos gramaticales coherentes. Nos detendre-

mos, a modo de ejemplo, en la llevada a cabo por *Notario (2001) sobre el concepto de sujeto. Los objetivos de esta investigación fueron dos: 1) conocer cómo definen y caracterizan los alumnos la noción gramatical de sujeto; y 2) estudiar cómo lo hacen operativo en la actividad de identificación.

La investigación se llevó a cabo con un grupo de alumnos de 4º de Secundaria en España (15-16 años) a partir de dos pruebas escritas: a) "Di todo lo que sepas acerca del sujeto"; b) "Subraya el sujeto de las frases"; y de una entrevista oral. Para el tema que nos ocupa podemos destacar los resultados siguientes: en la actividad de *definición* se constata que el 84% de los alumnos dan una definición de tipo semántico: "El sujeto es el que hace la acción del verbo" (papel temático de agente); también se constata que no aparecen definiciones basadas en criterios pragmático-enunciativos (es aquello de lo que se habla: el tema), ni tampoco en criterios morfosintácticos (concordancia), lo cual es sorprendente si se tiene en cuenta que el profesor afirma basar los criterios de identificación del sujeto en la comprobación de la concordancia.

En las pruebas de identificación del sujeto se constata que las oraciones que registran el mayor número de aciertos son las que tienen un sujeto caracterizado por ocupar la primera posición de la frase y ser el tema; también que las que tienen un mayor número de errores son las oraciones impersonales y las que tienen un sujeto que no ocupa la primera posición. De todo ello se desprende que el paradigma en la actividad de identificación del sujeto predominante (309 frases, de 363, es decir el 85% del total) es el de un elemento que ocupa la primera posición en la frase pero que no tiene siempre la misma forma ni corresponde siempre al mismo papel temático; además no concuerda necesariamente con el verbo. Ejemplos de identificación positiva: "*Todos nosotros* fuimos al concierto"; "*La guitarra* es mi instrumento favorito". Ejemplo de errores: "A *Víctor* le gusta Eric Clapton"; "*Todas las tardes* hacemos un concierto".

En el contraste entre lo que dicen que es el sujeto y lo que hacen cuando lo identifican en una frase, destaca que, así como en las definiciones los alumnos aluden al papel temático de agente ("es el que hace la acción") como rasgo definitorio del sujeto, en cambio en el ejercicio de identificación no lo tienen en cuenta. Por el contrario, en la definición apenas se menciona el lugar que ocupa el sujeto, cuando, por el contrario, parece ser el criterio implícito decisivo en la realización de la actividad de subrayado. Así pues, los resultados parecen indicar que los alumnos tienen dos paradigmas de sujeto diferenciados: uno se activaría frente a ejercicios en que se les pide mostrar un saber declarativo; el otro, cuando se enfrentan a tareas en las que tienen que mostrar un saber procedimental de tipo analítico. Ambos tienen, en las representaciones de los alumnos, pocos puntos en común.

En resumen, parece que los procedimientos transmisivos de enseñanza de los conceptos gramaticales no facilitan su comprensión. Este tipo de procedimientos no permiten avanzar en la complejidad de los conceptos. La facilitación inicial se convierte en una barrera para avanzar. Observaciones parecidas se desprenden de trabajos como los de Fisher (1996), *Camps y otros (2001), Martin (2000), entre otros. Podría ser que el ejemplo inicial o la frecuencia de los ejemplos en que el sujeto aparece en situación inicial de frase y tiene las características prototípicas se consolida como concepto único, estático a pesar de las evidencias posteriores y a pesar de la contradicción con el conocimiento declarativo. Nos preguntamos, pues, si una enseñanza basada en un proceso de aprendizaje conceptual que permita a los alumnos avanzar en la complejidad a partir de actividades que permitan la experimentación y el razonamiento no los llevaría a un conocimiento más elaborado de los conceptos gramaticales.

3. Secuencias didácticas para aprender gramática

La enseñanza de la gramática que lleve a superar los obstáculos apuntados deberá explorar caminos que permitan a los alumnos reflexionar y razonar sobre las formas del lenguaje. Cabe preguntarse en este punto sobre la base de dicha reflexión y del razonamiento gramatical en relación con las finalidades de su enseñanza.

Si el saber gramatical se concibe como un conocimiento del metalenguaje que las distintas ramas de la lingüística utilizan quizás estemos excluyendo de este saber la actividad y el razonamiento metalingüísticos que conducen a un conocimiento consciente y explícito del funcionamiento de la lengua. Quizá también estemos dejando a un lado el conocimiento metalingüístico manipulativo, que nos permite explorar todas las posibilidades de uso lingüístico y dominarlas, un conocimiento que permita observar, establecer relaciones, reflexionar sobre la lengua (Milian y Camps 2006).

Desde nuestra perspectiva, aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos (Camps 2003, Milian y Camps 2006). Este es el objetivo que se plantea en el diseño e implementación de un modelo de enseñanza que hemos denominado Secuencias Didácticas de Gramática (SDG) (*Camps y otros 2005, Camps y Zayas 2006). Este modelo, concebido sobre la base del modelo de secuencias didácticas para aprender a escribir (*Camps 1996), se propone implicar activamente a los alumnos en la construcción del saber gramatical a partir de la creación de entornos que lo permitan, y a partir de objetos de análisis y de conocimiento que interesen a los alumnos.

La hipótesis de que partimos (Camps 2003, Milian y Camps 2006) es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos, léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los alumnos si son ellos mismos los que han de enfrentarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (p.ej., recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la ayuda del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento en la escuela.

Destacan en este planteamiento la importancia de tres elementos básicos que caracterizan el modelo:

- La importancia de la actividad, del *hacer*, y a la vez del producto o resultado de la secuencia, es decir, del informe y las conclusiones. Todas las actividades de la SDG están relacionadas con el objetivo final, que les da sentido.
- La importancia del proceso para estimular el *razonamiento metalingüístico*. Este aspecto requiere no solamente tiempo (para situarse ante el reto que supone la realización de la tarea), sino que exige una actitud abierta y participativa, exploratoria en muchas ocasiones, y también el dominio de procedimientos de selección y de síntesis en otros momentos de la SDG.
- La importancia de la *interacción* como mediadora en el proceso de construcción de conocimiento. A lo largo del proceso de realización de la SDG, profesor y alumnos participan en esta construcción y a la vez ponen en marcha el proceso de evaluación formativa, inserto en las actividades que forman la SDG.

En definitiva, el objetivo es *implicar* al estudiante (y al propio enseñante) en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los interroguen y que los in-

citen a la reflexión, que les lleven a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo; en definitiva, que les sitúen en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar el razonamiento gramatical (Milian y Camps 2006).

El esquema de secuencia didáctica de enseñanza de la gramática es un modelo hipotético que puede permitir el diseño y la puesta en práctica de unidades complejas de trabajo sobre cuestiones gramaticales (Camps 2003, *Camps y otros 2005). La secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que confiere unidad al conjunto de los ejercicios y de las tareas implicadas no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. Por ejemplo, revisar y mejorar la organización de unos textos argumentativos, lo cual exigirá profundizar en los tipos de relaciones lógicas implicadas en la argumentación (causa-consecuencia, condición, contradicción, concesión, etc.) y, por tanto, el dominio de los conectores necesarios para hacerlas explícitas; descubrir de qué manera diferentes lenguas resuelven las relaciones temporales entre hechos en la narración; la investigación acerca de la variación en el uso de determinadas formas (p.ej., los pronombres adverbiales en catalán); el descubrimiento de la organización de los elementos constitutivos de la oración a través de las estructuras semánticas de los verbos, etc.

La SDG se puede describir, pues, como el desarrollo de dos tipos de actividades:

a) Una actividad de investigación: descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, mejorar los textos, etc. En general, esta actividad culmina con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y de las conclusiones que se han extraído de este.
b) Una actividad de aprendizaje: la actividad anterior y la sistematización de los resultados han de permitir el aprendizaje de unos contenidos gramaticales que tendrán que llegar a convertirse en conocimientos disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales o comunicativas.

La organización de la SDG sigue el esquema general en que se consideran tres fases consecutivas en el tiempo:

(1) La primera fase, imprescindible y fundamental, consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos, descubrimiento de la regularidad, de la variación, etc. Así pues, se plantea el problema que hay que resolver y se avanza qué conocimientos gramaticales son los que hay que alcanzar. La elaboración del problema puede requerir la realización de tareas y actividades diversas, por ejemplo: constatar una dificultad a partir de los propios trabajos; explicitar, oralmente o por escrito, qué saben los alumnos de su posible solución; constatar si la misma dificultad la tienen otros compañeros más pequeños (buscar textos, analizarlos, etc.). Esta primera fase acaba con la definición del problema, de la cuestión que hay que investigar.
(2) La segunda fase constituye el núcleo de la SDG. Una vez definida la tarea, hay que tomar decisiones acerca del objeto sobre el que se trabajará: establecimiento del corpus, recogida de datos, etc. y, lo que es más importante, hay que acordar los procedimientos que se seguirán. Por ejemplo, si se trata de un trabajo de campo para analizar la variación sobre un hecho lingüístico determinado, habrá que tener muy claro cómo se recogerán los datos (p.ej., mediante una prueba, mediante un cuestionario, etc.). Por lo tanto, habrá que elaborar estos instrumentos, consultar con expertos o en gramáticas, etc. Habrá que decidir también la manera de analizarlos, de presentar los resultados, de extraer conclusiones de ellos, etc. Si se trata de una secuencia didáctica destinada a reflexionar sobre un problema que se detecta en los textos, habrá que delimitar los textos que tienen el problema, buscar las posibles soluciones, a partir del diálogo con los compañeros, con expertos, a partir de la consulta de otros textos, de gramáticas, etc. Esta tarea conduce a la mejora de los textos y también a la elaboración de síntesis que puedan servir de reflexión y consulta en situaciones posteriores de escritura. Esta sería ya la tarea de la tercera fase.

(3) La tercera fase debería ser siempre la elaboración de un informe. La enseñanza gramatical llamada "tradicional" partía de la definición de un concepto y de las explicaciones gramaticales del profesor o del libro de texto, y el ejercicio servía de constatación de los conceptos aprendidos. Posteriormente, han proliferado los ejercicios que tienen la finalidad en sí mismos: ejercitar una estructura gramatical u otra, con la idea, seguramente, de que de la ejercitación se derivará el conocimiento. El planteamiento de las secuencias didácticas que proponemos parte del concepto de que ejercitación y reflexión han de ser los dos componentes de un proceso que las relacione. Por eso el sentido que adquieren las actividades que se desarrollan a lo largo de la SDG tiene dos momentos clave: la definición del campo de trabajo y la síntesis final en que se integran los conocimientos elaborados.

La evaluación como proceso

Lo que acabamos de decir guarda una estrecha relación con el concepto de evaluación formativa entendida como regulación de los procesos de aprendizaje. Destacamos tres aspectos de esta en las SDG:

1. La necesidad de establecer claramente, y por tanto compartir, los objetivos de la tarea. Es necesario, pues, hacer explícito lo que se pretende hacer; sobre qué tema se trabajará, qué se aprenderá haciendo la tarea, etc. Estas situaciones iniciales aportan (o pueden aportar) al profesor conocimiento de los conceptos y de los saberes procedimentales del alumnado sobre la cuestión que se quiere trabajar, sobre experiencias anteriores, etc.
2. Durante el proceso de trabajo, la interacción en grupo y la resolución de tareas parciales son fuente de información de las dificultades que se presentan. Las situaciones interactivas ofrecen la posibilidad de intervenir en el proceso para resolver algunas de las dificultades durante la realización del trabajo.
3. Al hablar de la tercera fase, hemos puesto de relieve la importancia de la síntesis final, del informe, para dar coherencia significativa a los contenidos trabajados y para hacerlos funcionales respecto de situaciones futuras. Hay que destacar también la función de recuperación metacognitiva de todos los contenidos, conceptuales y procedimentales, implicados en la SDG.

4. Consideraciones finales

Del conjunto de las investigaciones llevadas a cabo sobre la actividad metalingüística se desprende que esta se desarrolla y se manifiesta a distintos niveles. El primero de ellos, relacionado con el uso de la lengua y en especial con los usos monologales orales y escritos, es imprescindible para desencadenar procesos de observación de las formas lingüísticas. Este sería un primer paso para detener el flujo del lenguaje y hacerlo opaco, aunque solo sea momentáneamente, para mirarlo con detenimiento antes de integrarlo de nuevo a la dinámica de la comunicación. Las actividades de uso de la lengua pueden generar problemas de adecuación a situaciones diversas y pueden exigir el control consciente de la producción o de la comprensión. Sobre esta base los alumnos aprenden a tomar el lenguaje como objeto de observación y a hablar sobre las formas lingüísticas a través de procesos de manipulación. Pero este primer paso no lleva directamente al conocimiento sistemático. El paso del conocimiento en uso al conocimiento sistemático no se produce de manera espontánea ni se desprende directamente de la actividad metalingüística que se desencadena en los procesos de uso verbal. Para organizar los saberes gramaticales se requiere la mediación de unas actividades y de unos agentes que pongan a disposición del aprendiz la oportunidad de observar, de manipular, de analizar los contenidos de la actividad metalingüística. Esta mediación debe permitir la reflexión, el contraste, el razonamiento que se desarrollan en el intercambio entre alumnos y profesor y que permita la interacción entre los conocimientos individuales que se ponen en juego en el trabajo compartido (Milian y Camps 2006).

El trabajo exploratorio a partir del modelo de SDG llevado a cabo hasta el momento actual (Gutiérrez 2006, *Camps y Fontich 2003, Guasch y otros 2005, Milian 2005, Fontich 2006; Ribas y Verdaguer 2006, etc.) permite constatar: (1) la implicación de los alumnos en la tarea planteada como problema que deben resolver o la indagación que tienen que llevar a cabo; (2) los indicios de reflexión gramatical que se desencadena en el proceso de aprendizaje; (3) la importancia en la construcción de los conceptos de un tiempo más largo del que permiten los ejercicios puntuales; (4) la capacidad de los alumnos para abordar problemas de complejidad controlada pero progresivamente más alta; (5) la importancia de la interacción entre iguales y, en especial, de la interacción con el profesor en estos procesos de construcción del saber gramatical. También se han constatado dificultades relativas sobre todo a un modo de trabajo poco habitual tanto para los profesores como para los mismos alumnos. El reto futuro consiste en avanzar en la asunción del modelo que pueda ser aplicado de forma habitual en las aulas y que permita la programación de los contenidos gramaticales básicos.

El verbo, centro de la oración:
los alumnos clasifican los verbos considerando los complementos verbales

Fontich, X. (2014). Le verbe, centre de la phrase: Les étudiants classent des verbes en prenant compte des compléments verbaux. En C. Gomila y D. Ulma (ed.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 189-204). Paris: L'Harmattan.

Xavier Fontich

1. Introducción

En este capítulo se presentan unos diálogos en que unos alumnos de Secundaria de un centro cercano a Barcelona (España) discuten la clasificación de verbos en relación con los complementos verbales. Estos diálogos se desencadenan a partir de una secuencia didáctica que tiene como objetivo trabajar la oración simple desde el punto de vista morfosintáctico, semántico y pragmático, tomando el verbo como núcleo predicativo básico. Los diálogos revelan un fenómeno contradictorio: los alumnos están fuertemente implicados en la discusión guiados por su propia intuición lingüística y por los ejemplos dados por el profesor; y, sin embargo, la intuición y los ejemplos en ocasiones se convierten en obstáculos para un razonamiento adecuado. No obstante, esos diálogos muestran el potencial del enfoque léxico para trabajar algunas de las características básicas de la oración, así como la importancia de crear situaciones en el aula que estimulen la interacción social para aprender gramática.

2. Estudios lingüísticos de la oración basados en el verbo

El verbo ha sido objeto de estudios lingüísticos centrados en la sintaxis desde un punto de vista léxico. Tesnière (1959) identifica el verbo como un núcleo predicativo que determina la configuración sintáctica de la oración. Y en el contexto de la gramática generativa transformacional, Fillmore (1968) propuso la gramática de casos, en la que la estructura sintáctica está relacionada con los roles temáticos proporcionados por el verbo. A lo largo de los años 1970, ha habido varias propuestas de gramática generativa para el estudio de la sintaxis (ver Badia 1994 para una revisión), por ejemplo, la gramática léxico-funcional de Kaplan y Bresnan (1982), un modelo de lingüística generativa no-transformacional que considera el léxico como el nivel básico de representación gramatical. Las gramáticas funcionales, con contribuciones de varios autores (Halliday, Dik, Givón, etc.), también han enfatizado la importancia del componente léxico (ver Lorente 1996, Butler y otros 1999).

Lo que estos enfoques tienen en común es que consideran el verbo como un predicado que necesita un conjunto de argumentos (Bonet 2002). Una oración predicativa estaría compuesta de un elemento central (que, por regla general, es obligatorio) y una periferia (inherentemente opcional); este elemento central, a su vez, se compondría de dos elementos: el núcleo (es decir, en la frase predicativa un verbo conjugado) y sus argumentos (a saber, sus sintagmas nominales, SN). Se podría distinguir entre argumentos y no argumentos, y solo los primeros estarían requeridos por el verbo, que les daría una marca de caso (pues los verbos podrían imponer marcas morfosintácticas): por ejemplo, la obligación de este sintagma de concordar con el verbo o ir precedido por una preposición. Los verbos estarían clasificados de acuerdo con el número de argumentos en cero-, mono-, di- y triargumentales (serían raras las estructuras con cuatro argumentos). La relación entre verbos y argumentos correspondería al perfil semántico del verbo, que podría modificarse de acuerdo con las intenciones comunicativas del hablante.

3. El verbo en el aula para estudiar la oración

Desde la década de 1970, en los contextos francófono e hispano, la escuela ha tomado en consideración las propuestas de la lingüística formal (es decir, los postulados estructuralistas y los modelos estándar de la gramática generativo-transformacional) como un medio para la construcción de un corpus coherente de conceptos gramaticales sin la interferencia de lo extraverbal, que estaba en la base de la denominada "gramática tradicional" (a saber, en las tradiciones francófona e hispanas, los estudios lingüísticos que preceden al estructuralismo, en que la consideración de la dimensión extralingüística era parte de los procedimientos habituales de análisis) (González- Nieto 2001, Canelas-Trévisi 2009, Simard y otros 2010).

Un concepto clave de este enfoque (conocido en el área francófona como *nouvelle grammaire*; Nadeau y Fisher 2006) ha sido el de la *frase de base* (oración básica). Chartrand (1996) la define como la estructura básica correspondiente a una frase declarativa, activa, positiva, neutral y personal. La frase de base consiste en la relación fundamental entre un sintagma nominal y un sintagma verbal y podemos aplicar en ella un conjunto de manipulaciones sintácticas (*encadrement*, *déplacement*, *effacement*, *dédoublement* / encuadre, movimiento, eliminación, duplicación) para solventar problemas complejos como la concordancia en francés (cuya marca morfológica se mantiene "silenciosa", en expresión de Nadeau y Fisher 2011, p.5).

Y, sin embargo, Tisset (2010) considera la frase de base demasiado abstracta y fuertemente ligada a los postulados lingüísticos formales. Este autor cree que es necesario introducir contenidos semánticos para facilitar la reflexión de los alumnos. Por otra parte, para algunos autores, nociones como "complemento del verbo" y "sujeto" se introducen de una manera demasiado deductiva, con una conexión muy débil con el significado del verbo (Coronas 2014, Hernanz 1997). La gramática se presenta como un modelo de relaciones lógicas, completas y externas al estudiante, con poco espacio para consideraciones semánticas o pragmáticas (González-Nieto 2001). Estas consideraciones se reducen en muchos casos a expresiones tales como "el objeto directo completa el significado del verbo" o "[en español o catalán] el sujeto elidido puede inferirse del contexto".

Tomando el punto de vista funcional de Combettes (2007), el estudio de la sintaxis debe relacionarse con el estudio de la semántica del léxico. Este autor propone para la escuela lo que llama "gramática semántica", que ofrece

> de nombreuses pistes pour l'enseignement du lexique dans sa liaison nécessaire avec l'étude des constructions syntaxiques, mais surtout, plus fondamentalement, la matière indispensable à une réflexion sur les notions de complémentation, de transitivité, dans une perspective qui prend en compte la dimension communicationnelle. (p.146)

Este autor considera que los argumentos son parte de la representación semántica del verbo. Así, por ejemplo, una forma como *dar* no debe concebirse de forma aislada sino en el marco "dar X a Y". La selección de argumentos por el verbo responde a una interesante interacción semántica. Verbos que son prototípicamente *verba dicendi* como *decir* o *comunicar* responderían al marco semántico "alguien dice algo a alguien". Pero, aunque en algunos casos podemos mantener el contenido de lo que se dice y borrar al receptor (*Decir algo*), en otros casos es obligatorio hacer lo contrario (*Insultar a alguien*, **Insultar algo*, **Insultar algo a alguien*).

Brucart (2000) también defiende el estudio del verbo cuando exploramos la oración predicativa en el aula. Partiendo de un punto de vista generativista, este autor considera la semántica del verbo como un primer paso en la complejidad morfosintáctica. El verbo selecciona los argumentos y les da una marca con procedimien-

tos morfológicos y posicionales (es decir, les da caso). Inspirado por Tesnière (1959), distingue las funciones semánticas y sintácticas mediante una metáfora teatral:

> La predicación es como una obra de teatro en la que los personajes tienen roles. Es el predicado el que determina el número de personajes y el papel que deben desempeñar en la obra. Por supuesto, no puede haber personajes sin su propio rol (es decir, todos los argumentos deben tener un predicado que los seleccione y les dé funciones sintácticas). (p.198)

Este autor cree que

> la función semántica es la ropa que cada personaje debe usar en la obra escrita por el predicado: para justificar un argumento no es suficiente que un predicado le asigne papel temático. Además, debe poder desarrollar una función sintáctica en el marco del que forma parte. (p.206-207).

Zayas (2006a y 2006b) ha desarrollado este enfoque léxico de la oración con material de clase para promover un razonamiento de los alumnos basado en perfiles semánticos de verbos. Este autor muestra la utilidad de proporcionar a los alumnos ejemplos de verbos con esquemas semánticos. Un ejemplo es el verbo *gustar*, cuyo esquema semántico habitual es el de "a alguien le gusta algo", en el que el experimentador ocupa una posición preverbal. Es un verbo peculiar porque en ese esquema el elemento postverbal no es el objeto directo sino el sujeto (al contrario de lo que sucede con los correspondientes verbos en francés y en inglés "aimer" y "like"), mientras que el elemento preverbal (el experimentador) es el objeto indirecto. Para este autor, estos ejemplos pueden ayudar a los alumnos a identificar el sujeto de verbos que tienen un comportamiento semántico y sintáctico similar, como *impresionar* y *molestar*, y (aunque en menor medida) *sobrar*.

4. Una secuencia de intervención: el verbo como núcleo de la oración y la clasificación de los verbos según los complementos verbales

En un aula de 4º curso de Secundaria (alumnos de 15-16 años) de una escuela cercana a Barcelona, se llevó a cabo una secuencia didáctica en la asignatura de Lengua Catalana, consistente en clasificar un conjunto de verbos, algunos presentados en una lista y en forma de infinitivos y otros conjugados en el seno de oraciones. El instrumento para clasificar verbos es un diagrama que toma como variables la presencia o ausencia de complementos directos e indirectos (+/-CD; +/-CI). En el Cuadro 1 mostramos el resultado de esa clasificación. Por un lado, los alumnos tenían que decidir dónde se podían clasificar los infinitivos tales como (1) y (2); y por otro lado, tenían que clasificar los verbos tal como se usaban en las oraciones (3)-(11). Como veremos, algunos verbos ocupan solo un cuadrante mientras que otros se clasifican en varios de ellos.

(1) Parlar - *hablar*
(2) Viure - *vivir*
(3) En Pere plora llàgrimes d'indignació *Pedro llora lágrimas de indignación*
(4) En Pere està bevent aigua *Pedro está bebiendo agua*
(5) En Pere està escrivint l'informe *Pedro está escribiendo el informe*
(6) En Pere ha escrit una carta a la Maria *Pedro ha escrito una carta a María*
(7) En Pere escriu a la Maria *Pedro escribe a María*
(8) A en Pere li agraden les matemàtiques A *Pedro le gustan las matemáticas*
(9) En Pere es resigna a ser un simple ajudant *Pedro se resigna a ser un simple ayudante*
(10) En Pere beu *Pedro bebe*
(11) En Pere escriu *Pedro escribe*

En (1) tenemos el verbo "parlar" (*hablar*), con varios comportamientos potenciales: con el complemento directo (CD) "parlar francès" (*hablar francés*), con el complemento preposicional (CP) "parlar d'alguna cosa" (*hablar de algo*) o combinando el complemento indirecto (CI) y el complemento preposicional (PC) "parlar a algú d'alguna cosa" (*hablar a/con alguien de algo*). En (2) tenemos "viure" (*vivir*), prototípicamente con un complemento preposicional locativo "viure a Barcelona" (*vivir en Barcelona*) pero con la posibilidad de aceptar el complemento directo siempre y cuando sea un sintagma nominal semánticamente cercano al significado verbal, como por ejemplo en "viure una gran experiència" (*vivir una gran experiencia*). En (3) tenemos un ejemplo similar: "plorar" (*llorar*) es prototípicamente intransitivo, pero acepta CDs como en "plorar llàgrimes d'indignació" (*llorar lágrimas de indignación*). En (4) tenemos "beure" (*beber*) en una estructura transitiva común. Las oraciones (5) y (6) muestran los usos de "escriure" (*escribir*) habituales, con CD y con CD y CI, respectivamente, mientras que (7) es un uso de este verbo con un destinatario implícito. En (8), tenemos "agradar" (*gustar*), un verbo intransitivo con una estructura sintáctica peculiar tanto en catalán como en español: el elemento preverbal expresa al experimentador, pero no es sujeto sino CI, mientras que el elemento postverbal expresa el tema y no es CD sino sujeto (es decir, concuerda con el verbo). En (9) tenemos el verbo "resignar-se a" (*resignarse a*), que siempre reclama CP con la preposición *a* (a): "es resigna a". Los ejemplos (10) y (11) muestran usos intransitivos de verbos que son transitivos y esto modifica su significado (pues se convierten en "absolutos"): en (10) "beu" (*bebe*) tiene un significado absoluto relacionado con la acción habitual de beber alcohol o ser alcohólico; en (11) "escriure" (*escribir*) adquiere el significado de "profesión" o "pasatiempo".

Cuadro 1. Verbos clasificados según sus complementos

	–CI	**+CI**
+CD	Parlar - *hablar* (1) Viure - *vivir* (2) Plorar - *llorar* (3) Beure - *beber* (4) Escriure - *escribir* (5)	Escriure - *escribir* (6)
–CD	Parlar - *hablar* (1) Viure - *vivir* (2) Resignar-se a - *resignarse a* (9) Beure - *beber* (10) Escriure - *escribir* (11)	Escriure - *escribir* (7) Agradar - *gustar* (8)

Los tres objetivos de aprendizaje de esta actividad de clasificación fueron los siguientes. El primer objetivo era mostrar a los alumnos que los complementos verbales no funcionan independientemente del verbo y de las intenciones del hablante (que, sin embargo, es como se presentan habitualmente en el material pedagógico, ver Coronas 2014). Por el contrario, es el significado del verbo (el docente usa la expresión "perfil semántico del verbo") combinado con las intenciones del hablante lo que determina si un complemento puede aparecer o debería hacerlo.

El segundo objetivo era mostrar que la relación con los complementos del verbo puede ser de tres tipos: el verbo puede requerir el complemento, puede rechazarlo o puede aceptarlo. La última

posibilidad está relacionada con los usos comunicativos, que nos llevan a privilegiar ciertos significados del verbo entre otros. De acuerdo con este objetivo, se esperaba que los alumnos pudieran ver que el mismo verbo puede clasificarse en diferentes partes del diagrama (Cuadro 1).

El tercer objetivo era que los alumnos, en el proceso de clasificación, se basaran tanto en su propia intuición lingüística como en los diferentes procedimientos formales de razonamiento metalingüístico (p.ej., la concordancia, la pronominalización, la distribución complementaria, etc.). En resumen, el objetivo final era incorporar el razonamiento semántico y formal a través de la clasificación de verbos.

La actividad se basó en la noción de transitividad, que integra las nociones de rol temático y función sintáctica. Para evitar introducir nuevos términos, trabajamos ese concepto a través de términos escolares tradicionales, basados en funciones sintácticas: esto significa que no discutimos si un verbo asigna un cierto "rol temático" sino si ese verbo necesitaba o no un complemento directo, por ejemplo.

5. Análisis e interpretación de los cuatro diálogos

En el siguiente diálogo (Diálogo 1), los alumnos tenían que clasificar el verbo "*parlar*" ("hablar"), un verbo que puede ir acompañado en catalán, como hemos visto, por un complemento directo o un complemento preposicional, y que puede integrar un complemento indirecto o un complemento preposicional ("parlar a algú d'alguna cosa" *hablar con alguien de/sobre algo*).

Diálogo 1. Parlar (hablar)

1. Kevin: sempre és *parlaven de… de l'accident, de…* preposició… *de…, l'accident* complement preposicional el el complement… mmmmm… preposicional té… porta preposició 2. Ramón: sí 3. Kevin: sí… preposicional… i el pronom 4. Ramón: i també es podria substituir per un pronom… 5. Kevin: era… *el parlaven*?… on aniria? 6. Ramón: no em sona… mmm la següent	1. Kevin: siempre es *parlaven de* [hablaban de]… *de l'accident* [del accidente]… *de…* preposición… *de l'accident* [del accidente] complemento preposicional el el complemento… mmmmm… preposicional tiene… lleva preposición… 2. Ramón: sí 3. vKevin: sí… preposicional… y el pronombre 4. Ramón: y también se podría substituir por un pronombre… 5. Kevin: ¿era… *el parlaven* [lo hablaban]?… ¿dónde iría]? 6. Ramón: no me suena… mmm la siguiente

Kevin se da cuenta correctamente de que este verbo requiere un complemento preposicional (1. *del accidente* complemento preposicional). El alumno identifica dos características de este complemento. La primera es la presencia de una preposición (1. *de*, preposición), y la segunda es que esta preposición es al mismo tiempo parte del complemento (1. preposicional tiene, lleva

preposición) y del verbo (1. siempre es *hablaban del accidente*). Parece que este razonamiento llevará al estudiante a clasificar el verbo en el cuadrante [-CD -CI] pero ello no sucederá. Su colega Ramón sugiere buscar el pronombre apropiado y Kevin, equivocadamente, recurre a un pronombre incorrecto, el de complemento directo (5. *lo hablaban*) en lugar del pronombre de complemento preposicional "en" en catalán (que equivaldría a "de ello": *en parlaven* "hablaban de ello"). Su colega rechaza acertadamente esta substitución (6. no me suena) aunque sugiere centrarse ya en la siguiente oración.

Lo que parece más destacable en este diálogo es la siguiente idea. En la primera parte, los alumnos, guiados por la intuición sobre la semántica del verbo "parlar" (*hablar*) muestran confianza en sí mismos: identifican el complemento y parece que están en la buena dirección para clasificar el verbo correctamente. Pero cuando pronominalizan cometen un error, sienten que la propuesta no funciona y se dan por vencidos, sin clasificar el verbo. Podemos interpretar ese error como una interferencia del castellano, que no tiene la forma "en" en su sistema pronominal. Esos alumnos tienen el castellano como lengua familiar y, aunque uno de ellos "siente" que el pronombre escogido no es el adecuado, parece que no tienen suficiente sensibilidad lingüística para identificar el pronombre correspondiente en catalán, y ello a pesar de disponer de una lista de consulta con los pronombres que corresponden a cada complemento. Podemos concluir que la interferencia lingüística del castellano es más poderosa que el procedimiento consistente en observar y explicitar el razonamiento. Esto nos hace considerar la necesidad de una orientación especial en los casos en que dos subsistemas lingüísticos difieren, incluso cuando esta necesidad puede no ser evidente, como cuando los alumnos se han educado en una comunidad lingüística con dos idiomas.

En los siguientes dos diálogos (Diálogo 2 y Diálogo 3), los alumnos debían clasificar el verbo "viure" (*vivir*). Primero, en el Diálogo 2, lo clasifican correctamente en [+CD-CI] y en [-CD-CI]. En primer lugar, consideran que este verbo exige el complemento preposicional (1. vive en su casa) y a través de una referencia a "resignar-se a" (*resignarse a*) lo clasifican correctamente, es decir, ambos verbos "viure" y "resignar-se" necesitarían un complemento preposicional (8. puede ir a -CD -CI también como *resignarse a*). En segundo lugar, se dan cuenta de que este verbo también acepta un uso transitivo (2. también puedes decir *vivir muchos años*) y, por lo tanto, se puede clasificar en otro lugar (10. también en +CD -CI, y *vivir* también puede ir en +CD -CI).

Diálogo 2. Viure (vivir)

1. Carla: *viure*, *ell viu a casa seva*, també és a i també va al complement preposicional	1. Carla: *viure* [vivir] | *ell viu a casa seva* [él vive en su casa] | también es en y también va en el complemento preposicional
2. Oriol: també pots dir *viure molts anys*, i ja està	2. Oriol: también puedes decir *viure molts anys* [vivir muchos años] | y ya está
3. Gemma: XX *viure molts anys*?	3. Gemma: ¿vivir muchos años?
4. Carla: pot anar	4. Carla: puede ir en
5. Oriol: *ell vol viure molts anys*	5. Oriol: *ell vol viure molts anys* [él quiere vivir muchos años]
6. Gemma: déu n'hi do	6. Gemma: ¡anda!
7. Oriol: *viure què*?	7. Oriol: ¿vivir qué?
8. Carla: pot anar a -CD -CI també com *resignar-se*, ammmb complement preposicional, però, però	8. Carla: puede ir en -CD -CI también como *resignar-se* [resignarse], coooon complemento preposicional, pero, pero
9. Gemma: on va al final *viure*?	9. Gemma: ¿dónde va al final *viure* [vivir]?
10. Carla: també a +CD -CI, i *viure* també pot anar a +CD -CI	10. Carla: también en +CD -CI | y *viure* [vivir] también puede ir en +CD -CI

Este diálogo muestra que, al clasificar este verbo en dos lugares, los alumnos han alcanzado uno de los objetivos de la secuencia: comprender que un verbo puede funcionar con un número variado de complementos. Sin embargo, el otro objetivo de la actividad era integrar los conceptos y procedimientos morfosintácticos en el razonamiento gramatical. Puede considerarse que este objetivo no se logra: estos alumnos se mantienen en un nivel intuitivo y ni siquiera especifican cuáles son los complementos implicados (complemento directo y complemento preposicional). Un aspecto sintáctico de este verbo particularmente complejo es el de la distinta pronominalización en catalán dependiendo de si el complemento es directo o preposicional. Pero el diálogo se detiene aquí. Podemos pensar que cuanto hemos visto en el Diálogo 1 más arriba podría acontecer aquí: los problemas del conocimiento explícito adecuado para la pronominalización pueden permanecer ocultos detrás de una aparente buena intuición.

Con respecto al Diálogo 3, los alumnos intentan clasificar el verbo "viure" (*vivir*) y se refieren a tres ejemplos de verbos previamente estudiados: "pintar" (*pintar*) (un verbo transitivo que, con el valor absoluto, toma el significado de profesión), "néixer" (*nacer*) y "plorar" (*llorar*) (ambos intransitivos, permitiendo este último un complemento directo, ver el ejemplo (3) más arriba). Como veremos seguidamente, los alumnos están confusos ya que estos ejemplos no son totalmente pertinentes para interpretar "viure":

Diálogo 3. Viure (vivir)

1. Ramón: no pots dir a qui amb *viure*, només pots dir què	1. Ramón: no puedes decir a quién con *viure* [vivir], solo puedes decir qué
2. Kevin: i què *vas viure*? *la vida*, no, *viure* és de sentit absolut tio	2. Kevin: ¿y qué viviste? *la vida*, no, vivir es de sentido absoluto tío
3. Alexis: és sentit absolut	3. Alexis: es sentido absoluto
4. Ramón: no, és d'aquests, +CD	4. Ramón: no, es de estos, +CD
5. Alexis: on li trobes tu complement directe? i a qui *vas viure*?	5. Alexis: ¿dónde le encuentras tú el complemento directo?, ¿y a quién viviste?
6. Kevin: *viure l'experiència de ser*	6. Kevin: *viure l'experiència de ser* [vivir la experiencia de ser]
7. Ramón: ah doncs aquí +CD -CI	7. Ramón: ah pues aquí +CD -CI
8. Alexis: i quin complement indirecte porta?	8. Alexis: ¿y qué complemento indirecto lleva?
9. Ramón: aquí	9. Ramón: aquí
10. Alexis: és sentit absolut, transitiu	10. Alexis: es sentido absoluto, transitivo
11. Ramón: segur?	11. Ramón: ¿seguro?
12. Alexis: no pot portar CD ni CI	12. Alexis: no puede llevar CD ni CI
13. Kevin: i és sentit absolut perquè	13. Kevin: y es sentido absoluto porque
14. Alexis: igual que el *naixerà* i *plora*, *viure*	14. Alexis: igual que el *naixerà* [nacerá] y *plora* [llora], *viure* [vivir]
15. Ramón: no pots preguntar res, com a *pintar*, quan és l'ofici	15. Ramón: no puedes preguntar nada, como en *pintar* [pintar], cuando es el oficio

Los alumnos primero se refieren a verbos transitivos que aparecen con uso absoluto. Entre estos verbos hay algunos que se refieren a una profesión o acción habitual. Ramón quiere explicar que "viure" (*vivir*) es intransitivo comparándolo incorrectamente con "pintar" (*pintar*) (15. no puedes preguntar nada, como en *pintar* cuando es el oficio). Remitirse al ejemplo de "pintar" no es apropiado, ya que "viure" es un verbo prototípicamente intransitivo. El hecho de que el alumno lo considere un verbo transitivo puede interpretarse como una intuición sobre un posible uso transitivo. Durante las explicaciones del profesor, se exploraron algunos comportamientos de este tipo, tales como el del verbo intransitivo "plorar" (*llorar*) en una construcción transitiva (p.ej., "llorar la muerte de un ser querido").

El uso en sentido absoluto de un verbo como "pintar" nos sugiere una trayectoria que va de la transitividad al uso puntual intransitivo. En

el caso de los verbos intransitivos la dirección es la contraria: de un uso intransitivo con o sin complemento preposicional ("viure" *vivir*, "viure a" *vivir en*) obtenemos una estructura transitiva con un complemento directo semánticamente cercano al verbo, como en "viure la vida" (*vivir / disfrutar de la vida*) o "viure l'esport" (*vivir / disfrutar del deporte*), en el sentido de vivir algo con intensidad. Parece que en un principio los alumnos exploran la posibilidad de un uso transitivo (1. no puedes decir a quién con *vivir*, solo puedes decir qué; 2. ¿y qué viviste? *la vida*; 6. *vivir la experiencia de ser*) pero desafortunadamente esta posibilidad no se considera adecuada.

Aunque este es un diálogo muy dinámico, el término "absoluto" desorienta a los alumnos. Este término fue muy relevante dentro de la secuencia didáctica y se refería al hecho de que la transitividad no tiene el mismo grado de exigencia para todos los verbos transitivos. Sin embargo, parece que los alumnos equiparan "absoluto" con "intransitivo". Hacen una analogía con un ejemplo de un verbo que realmente puede tener un significado absoluto ("pintar" *pintar*) y dos verbos intransitivos ("néixer" *nacer* y "plorar" *llorar*), uno de los cuales ("plorar") admite transitividad. Este diálogo muestra que los alumnos sienten que los verbos solo se pueden clasificar en un lugar, lo que sugiere que el enfoque semántico no se traduce automáticamente en la comprensión de uno de los rasgos del concepto de transitividad, a saber: su flexibilidad.

En los siguientes dos diálogos (Diálogo 4 y Diálogo 5), se pidió a los alumnos que clasificaran unos verbos aparentemente idénticos que aparecen en (12):

(12) a. *T'han molestat aquelles fotos*
[Te han molestado esas fotos]
b. *T'han enviat aquelles fotos*
[Te han enviado esas fotos]

En el Diálogo 4, los alumnos hacen una analogía exitosa entre el comportamiento de "molestar" (molestar) y "tremolar" (*temblar*). Este último verbo puede adoptar la misma estructura sintáctica que "molestar" [Complemento indirecto + Verbo + Sujeto], aunque no es un verbo psicológico (como "agradar" *gustar*) y el complemento indirecto no expresa la idea de "experimentador" (como sí lo hace el complemento indirecto de *molestar*) sino de "poseedor" (denominado en este caso dativo de posesión inalienable; ver Fontich 2004 y Winters 2006).

Diálogo 4. Molestar (*molestar*) vs Enviar (*enviar*)

1. María: i *aquelles fotos* què és? 2. Carla: *li tremolaven les cames*, *les cames* era el subjecte 3. María: llavors això és subjecte, *aquelles fotos* és subjecte 4. Paula: si *fotos* aquí ho posem en singular 5. Carla: *m'ha molestat aquella foto* 6. Paula: el verb passaria al singular 7. María: sí, llavors té concordança... i amb enviar 8. Paula: *m'han enviat aquella foto*? 9. María y Carla: noooo...*m'ha enviat aquella foto*	1. María: ¿y *aquelles fotos* [esas fotos] qué es? 2. Carla: *li tremolaven les cames* [le temblaban las piernas], *les cames* [las piernas] era el sujeto 3. María: entonces esto es el sujeto, *aquelles fotos* [esas fotos] es el sujeto 4. Paula: sí, *fotos* aquí lo ponemos en singular 5. Carla: *m'ha molestat aquella foto* [me ha molestado esa foto] 6. Paula: el verbo pasaría al singular 7. María: sí, entonces tiene concordancia... y con *enviar* [enviar] 8. Paula: *m'han enviat aquella foto*? [¿me han enviado esa foto?] 9. María y Carla: noooo... *m'ha enviat aquella foto* [me ha enviado esa foto]

Los alumnos consideran que "molestar" (*molestar*) funciona como uno de los ejemplos de verbos que tienen en sus apuntes: "tremolar" (*temblar*). Al identificar el sujeto pospuesto de "tremolar", concluyen correctamente que este es el funcionamiento también de "molestar". Yendo un poco más allá, se remiten a la prueba de concordancia (4. si *fotos* aquí lo ponemos en singular; 5. *me ha molestado esa foto*; 6. el verbo pasaría al singular; 7. sí entonces tiene concordancia). Crucialmente, en el turno 9 dos alumnos consideran incorrectamente que el elemento postverbal de "enviar" también debe concordar con el verbo (8. ¿me han enviado esa foto? 9. noooo… *me ha enviado esa foto*).

La interpretación que podemos dar a los dos últimos turnos es que el ejemplo toma tal fuerza que bloquea el razonamiento gramatical formal basado en la concordancia sujeto-verbo. Aunque la referencia a "tremolar" les permite entender mejor el verbo "*molestar*" (e identificar correctamente la concordancia entre sujeto y verbo) ese mismo ejemplo es a la vez un obstáculo para la obtención de una mejor comprensión del verbo "enviar". El razonamiento de los alumnos cae en una especie de ritualización en la que un procedimiento se aplica en cierto sentido acríticamente y pierde su propósito original. Nadeau y Fisher (2006) consideran que esto sucede cuando los procedimientos (p.ej., substituir) se convierten en simples "trucos" que se memorizan y aplican sin plena conciencia de su sentido.

En el siguiente diálogo (Diálogo 5), los alumnos contrastan los verbos *molestar* (molestar) y *enviar* (enviar). Ambos son verbos que responden a patrones canónicos bastante distintos: mientras que el primero tiene un patrón especial (ver más arriba), el segundo tiene una estructura transitiva típica. Los alumnos limitan su razonamiento a la aplicación mecánica de los métodos tradicionales de identificación de complemento: preguntar a los verbos preguntas tales como "¿qué?" y "¿a quién?" y sin ninguna referencia a la morfología o la semántica. Al final del diálogo, Oriol llega a una conclusión que muestra una falta de comprensión de la noción de perfil semántico del verbo, al confundir las estructuras de las frases (12a) y (12b), paralelas solo en apariencia (5. y el *m'han enviat aquelles fotos* es lo mismo, lo que sucede aquí es que el verbo ha cambiado, en lugar de *molestar* es *enviar* ¿no?).

Este diálogo indica que el razonamiento en torno a los complementos solicitados por el verbo es más difícil de lo que podría parecer. Podemos interpretar que los alumnos aplican el proceso de distribución complementaria, que se trabajó durante la secuencia, pero en relación con la pronominalización y las funciones sintácticas. En este caso, parece que intercambian las piezas verbales en un nivel superficial, por así decirlo, ubicando la observación en un plano formal y sin percibir la diferente semántica de cada verbo. Los alumnos no son conscientes de que ambos verbos tienen una relación específica con su complemento y su sujeto, lo que sugiere un concepto lineal de los elementos en la oración.

Diálogo 5. Molestar vs Enviar

1. Oriol: el pronom 'te' del principi representa el complement indirecte, perquè representa queeee és *a mi* 2. Rubén: directe o indirecte? 3. Oriol: indirecte, és a dir, a qui? *a mi*, i *aquelles fotos* és el complement directe 4. Rubén: què *m'han molestat*? *aquelles fotos* 5. Oriol: i el *m'han enviat aquelles fotos* és el mateix, el que passa és que el verb ha canviat, en comptes de *molestar* és *enviar*, no? 6. Rubén: +CD +CI	1. Oriol: el pronombre 'te' del principio representa el complemento indirecto, porque representa queeee es *a mí* 2. Rubén: ¿directo o indirecto? 3. Oriol: indirecto, es decir, ¿a quién? *a mi*, y *aquelles fotos* [esas fotos] es el complemento directo 4. Rubén: ¿qué *me han molestado*? esas fotos 5. Oriol: y el *m'han enviat aquelles fotos* [me han enviado esas fotos] es lo mismo, lo que pasa es que el verbo ha cambiado, en lugar de *molestar* es *enviar*, ¿no? 6. Rubén: +CD +CI

6. Conclusiones

En los diálogos anteriores hemos observado que, al clasificar los verbos, los alumnos reflexionan sobre aspectos semánticos y sintácticos en grados diversos. A continuación, quisiera destacar dos cuestiones que considero particularmente relevantes.

Primero es notable destacar la facilidad con que los alumnos son capaces de reflexionar sobre su propio conocimiento del idioma como hablantes. Hemos visto muy claramente en algunos casos cómo exploran el potencial semántico de los verbos al preguntar qué complementos exige, rechaza o acepta el verbo. Esto puede deberse a la perspectiva léxica adoptada en esta actividad, que se ha centrado en el verbo como un medio para abordar la complementación. Sin embargo, en el Diálogo 1 hemos visto que confiar en su propia intuición lingüística les induce a error, lo que, tal como sugerimos, puede ser interpretado en términos de interferencia del subsistema pronominal del castellano sobre el subsistema del catalán.

Autores como Brucart (2000) y Boivin (2009) abogan por el uso de juicios gramaticales. Reconociendo la utilidad de este procedimiento, otros autores han advertido sobre los problemas que esto puede conllevar en un contexto en que los alumnos están aún en un proceso inacabado de aprendizaje de la lengua (*Camps 1998, *Camps y Fontich 2003, Fontich 2006). Además, esos problemas pueden ser la consecuencia de una falta de conciencia de la discrepancia entre el registro oral informal y la norma escrita, o, como en el caso que hemos mostrado, de interferencia lingüística en una situación de contacto de lenguas. Los diálogos presentados tuvieron lugar en un proceso inductivo guiado por el profesor (ver Simard y otros 2010), pero el análisis sugiere la importancia de que el profesor acentúe esa orientación en algunos casos (p.ej., cuando aborda determinados subsistemas como en el caso que hemos visto).

En segundo lugar, la tendencia de los alumnos a referirse a verbos modelo también es notable. Hemos visto cómo el uso del verbo modelo es importante en la articulación de algunos de los diálogos. En algunos de ellos los ejemplos ayudan sin duda a establecer similitudes e identificar determinadas propiedades (p.ej., "El sintagma nominal postverbal no es siempre un complemento directo"). Sin embargo, en otros casos, confiar en el ejemplo afecta negativamente el razonamiento gramatical (p.ej., "En todos los verbos observados el elemento postverbal es el complemento directo"). Aunque los ejemplos son un recurso general en los libros de texto (Coronas 2014), algunos estudios muestran que potencialmente pueden convertirse en un obstáculo para desencadenar un razonamiento metalingüístico adecuado (Gonzalvo y Camps 2003, *Notario 2001).

Un ejemplo de esto es la identificación habitual del primer elemento de la oración como sujeto, porque este es el caso en la mayoría de los ejemplos proporcionados en los manuales. Este fenómeno ha sido llamado "fosilización". Sin embargo, trabajos como los de Felipe Zayas (*Zayas 2004, 2006a, 2006b) sostienen que los ejemplos pueden contribuir a desarrollar un conocimiento gramatical coherente. Este autor también enfatiza que, para evitar la comparación mimética entre el verbo observado y el ejemplo verbal, es necesario desarrollar un proceso de razonamiento metalingüístico explícito en el aula (ver también Nadeau y Fisher 2011).

Por último, dos observaciones generales acerca de la secuencia didáctica en la que han tenido lugar esos diálogos. En primer lugar, como ya hemos señalado, el objetivo no era tanto la clasificación de los verbos en sí misma sino la reflexión metalingüística sobre el verbo y sus complementos. Los diálogos sugieren que un enfoque léxico y semántico de la complementación puede ayudar a los alumnos a adoptar una "postura gramatical" (de Pietro 2009), una actitud para observar los fe-

nómenos fusionando diferentes contribuciones y explorándolas mediante la intuición y el razonamiento. Sin embargo, los diálogos sugieren que la conexión verbo-complemento es compleja y que integrar la semántica y la morfosintaxis requiere un acompañamiento ajustado. Además, parece que los diálogos sugieren que la interacción entre los alumnos activa su reflexión por lo que la enseñanza de la gramática debería integrarla en las actividades del aula.

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[1] 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

[1] 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 observado 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 cognitivos 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 regirá 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' 2. Investigadora: quan passa?, quan passa això que diu la frase? 3. Maria: ara, present, perquè si no diria *va arribar* <3> o si no, *arribarà*	1. Joan: (leyendo en voz alta) 'En 1969 el hombre llega a la Luna' 2. Investigadora: ¿cuándo pasa?, ¿cuándo sucede esto que dice la frase? 3. Maria: ahora, presente, porque si no diría *llegó* <3> o si no, *llegará*

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 prioridad 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 semántica 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:

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?	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: doncs això que dius és molt interessant, sí que podria ser no?, què t'ho fa pensar això?	45. Investigadora: pues eso que dices es muy interesante, sí podría ser ¿no?, ¿qué te hace pensar eso?
46. Ona : perquè com hem vist a la frase, aquí diu el verb en present, però... però... en veritat vol dir passat...	46. Ona: porque como hemos visto en la frase, aquí dice el verbo en presente, pero... pero... en verdad significa pasado...

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.

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 morfología 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 activa 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: Cuentes / Cuentas (grupo 1D)

(4a) Quiero que me lo cuentes (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-asertivo" 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 relevancia 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]$_{CD}$
Le han robado un cuadro

(2) [M']$_{CI}$ han enviat aquelles fotos
Me han enviado esas fotos

(3) Està llegint [una novel·la de por]$_{CD}$
Está leyendo una novela de terror

(4) Viu [la vida]$_{CD}$!
¡Vive la vida!

(5) [Li]$_{CI}$ agraden les novel·les de por
Le gustan las novelas de terror

(6) [M']$_{CI}$ han molestat, aquelles fotos
Me han molestado, esas fotos

(7) [Li]$_{CI}$ toca el darrer seminari
Le toca el último seminario

(8) En Pere ja no beu [Ø]^{CD}
Pedro ya no bebe

(9) [Hi]i creus, [en les meves possibilitats]$_{i}$ *Complemento Preposicional?*
¿Crees en mis posibilidades?

(10) [De política]j *Complemento Preposicional*, no [en]j 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 verbos, 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 - *robar* Enviar - *enviar*	Agradar - *gustar* Molestar - *molestar* Tocar - *tocar*
-CI	Llegir - *leer* Viure - *vivir*	Beure - *beber* Creure - *creer* Parlar - *hablar*

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 aprendiz. 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	1. Gemma: *le tiemblan las piernas, esto es como le tiemblan las piernas*, la eme [en referencia al pronombre de dativo apostrofado 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 ema XXX	2. Carla: la eme XXX
3. Gemma: no, la ema és del CI, és com el *li* de *li tremolen les cames*, quart quadrant	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 alumno 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>	1. Miquel: y éste no puede ir porque, *Robó un cuadro a Pedro*' <3>
2. Carles: no, *Ell va robar un quadre*	2. Carles: no, *Él robó un cuadro*
3. Miquel: no sona bé	3. Miquel: no suena bien
4. Carles: A *la casa... del Joan*	4. Carles: *En casa... de Juan*
5. Assumpta: home, sonar bé sí que sona bé, aviam pot ser, *va* robar	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 cercano 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 clasifica 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	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: i és això, ja està	2. Rosa: y es esto, ya está
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?	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	4. Rosa: no
5. David: *creu en Déu, segons diu *en creu* [hi creu]... seria com... com un pronom... el pot substituir	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 verbos. 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 necesidad 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 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.

La actividad metalingüística
durante una tarea de segmentación de un texto en palabras en segundo de primaria

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

Maria Rosa Gil | Montserrat Bigas

1. Introducción

El artículo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo principal era observar muestras de actividad de reflexión sobre la lengua durante la realización de una tarea de segmentación de un texto en palabras, por parte de niños de segundo curso de Primaria (7-8 años), en una escuela del área metropolitana de Barcelona. El proceso de alfabetización desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la lengua, que empieza a ser considerada un objeto de estudio, más allá, pues, de su función comunicativa. Aprender a escribir conlleva forzosamente la reflexión sobre el sistema de escritura y el propio sistema lingüístico, porque, entre otras cosas, hace necesario el conocimiento de las unidades que lo forman. Los niños, progresivamente, se familiarizan con el uso de términos metalingüísticos (p.ej., sonido, letra, palabra, etc.), que incorporan a su repertorio en el momento de hablar de la lengua o de resolver tareas de escritura.

Sin embargo, el uso de estos términos no implica que los conceptos a los que se refieren se hayan asimilado. Numerosos estudios demuestran cómo el camino hacia la conceptualización es un recorrido muy largo (Barth 1987, Schwarz y otros 2009). En la tarea propuesta, los niños mostraban su competencia para identificar y aislar las palabras gráficas de la forma convencional, así como la actividad reflexiva que desarrollaban ante los conflictos o en respuesta a las preguntas de la investigadora. La investigación que presentamos es parte del trabajo elaborado por la primera autora gracias a la licencia de estudios (Gil 2009).

2. La tarea: características, participantes y realización

Diseñamos una tarea en la que los niños de segundo de Primaria tenían que reescribir un texto que les mostrábamos sin los espacios en blanco entre las *palabras gráficas*. Entendemos por *palabra gráfica* el segmento gráfico delimitado por espacios blancos, por un apóstrofe o por guiones. Se suele utilizar esta precisión para obviar la discusión sobre la noción de palabra desde el punto de vista de la lingüística. El fragmento escogido (del álbum ilustrado *En el bosque*, Browne 2004, en una traducción libre al catalán) se mostraba tal como se presenta a continuación (Cuadro 1):

Cuadro 1. Fragmento para dictar

Vaigarrencaracórrerperòsenseadonarmenvaigsortirdelcamí.
Vaigcórrerendinsantmecadavegadamésdinsdelboscfinsquealfinalemvaigperdre.

- Vaig arrencar a córrer però sense adonar-me'n vaig sortir del camí. Vaig córrer endinsant-me cada vegada més dins del bosc fins que al final em vaig perdre.
- (Literal: Empecé a correr, pero sin darme cuenta me desvié del camino. Corrí adentrándome cada vez más en el bosque hasta que al final me perdí.)

El texto tenía dificultades interesantes en relación con el establecimiento de los límites de algunas palabras. Concretamente, había que segmentar treinta palabras, contando también la que estaba apostrofada (el pronombre de régimen verbal "en" en la forma verbal "adonar-me'n") y las dos situadas después de guion (el pronombre reflexivo "me" en "adonar-me'n" y "endinsant-me"). De las treinta palabras, una cantidad importante, dieciséis, eran monosílabos (en cursiva: "*Vaig* arrencar *a* córrer però sense adonar-me*'n vaig* sortir *del* camí. Vaig córrer endinsant-*me* cada vegada *més dins del bosc fins que al* final *em vaig* perdre"). Había estructuras verbales difíciles de segmentar ("arrencar a córrer" *empezar a correr*, "adonar-me'n" *darme cuenta de*, "endinsant-me" *adentrarme*, "em vaig perdre" *me perdí*) y otras palabras gramaticales sin contenido semántico y con escasa tonicidad, lo que nos llevaba a interrogarnos sobre si los niños sabrían aislarlas ("cada vegada més" *cada vez más*, "fins que" *hasta que*, "al final" *al final*).

La tarea fue realizada por diecisiete parejas de niños de tres escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona. No pretendíamos controlar la lengua familiar de los participantes, pero el azar hizo que, en la muestra, hubiera tanto parejas de lengua familiar catalana como castellana y también parejas mixtas. Todos los niños y niñas resolvieron la tarea utilizando el catalán, la lengua vehicular de la escuela. Fueron las maestras tutoras las que organizaron a los alumnos en parejas. La única consigna para orientar la elección fue que ambos alumnos tuvieran un nivel académico similar, para que pudieran intercambiar roles y ayudarse entre ellos. El procedimiento que se siguió fue siempre el mismo:

- Se les dejaba aproximadamente entre quince y treinta segundos para que observaran el texto. Después, se les preguntaba qué veían. La respuesta de la mayoría de las parejas queda resumida en las palabras de Jan: "Las palabras no están separadas y cuesta leerlas". Se les leía el fragmento con el objetivo de que lo comprendieran.
- Se les pedía que lo volvieran a escribir todo separando las palabras. Uno empezaba dictando y supervisando la escritura del compañero,

mientras que el otro escribía y, a medio texto, debían intercambiar la tarea.
- Finalmente, ambos revisaban el escrito y hacían las correcciones que les parecían pertinentes. Al finalizar la tarea, la investigadora mantenía un diálogo breve con la pareja de niños para saber cómo llamaban a las unidades escritas y cómo explicitaban el concepto de palabra.

Esta tarea nos permitía ver el grado de competencia en la segmentación gráfica, tanto por la forma de dictar (las pausas entre las palabras o las intervenciones anticipatorias de las dificultades) como por el resultado escrito. Éramos conscientes de que los niños de segundo de Primaria eran ya bastante competentes a la hora de segmentar textos en palabras (tal como veremos también al analizar los aciertos y los errores) y, por este motivo, nos interesaba analizar los intercambios verbales que aparecerían mientras se realizaba la actividad. En la entrevista posterior con la investigadora, los niños podían justificar sus decisiones y explicitar su pensamiento sobre el concepto de palabra. Tanto la ejecución de la actividad como las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo, para poder ser analizadas posteriormente con detalle.

El análisis de la tarea propuesta a los niños ha sido hecho en relación con dos aspectos: a) la competencia en la segmentación gráfica; y b) las muestras del conocimiento metalingüístico que aparecieron durante la tarea y en las entrevistas posteriores.

2. Sobre la competencia en la segmentación gráfica

La mayoría de las parejas armonizó sin dificultades el ritmo de dictado y escritura sin que se les hubiera mostrado antes este procedimiento. En el análisis de las grabaciones en audio y vídeo, comprobamos que los niños, al hacer la lectura del texto sin espacios, iban reconociendo las palabras gráficas. El niño que dictaba aislaba bien un segmento del texto, bien una palabra gráfica, bien un grupo de palabras que correspondían a un sintagma. Casi todos dictaron una pausa breve entre las palabras o los grupos de palabras. La manera de dictar ya mostraba la competencia de los niños a la hora de segmentar las palabras del texto. Las transcripciones de fragmentos de dictado ilustran las diferentes maneras cómo los niños dictaron la primera parte del texto y otro fragmento (Cuadro 2):

Cuadro 2. Maneras diferentes de segmentar las palabras

Fragmento en *scripta continua*: “vaigarrencaracórrerperò” Segmentación correcta: vaig arrencar a córrer però – [[[vaig arrencar] [a córrer]] però]] • Arnau: vaig, arrencar, a, córrer, però • Patrícia: vaigarrencar, acorrer, però
Fragmento en scripta continua: “cadavegadamésdinselbosc” Segmentación correcta: cada vegada més dins del bosc – [[[cada vegada] més] [[dins d(e)] [el [bosc]]] • Esther: cadaaa, vegadaaa, més, dins, del, bosc • Max: cadavegada, méss, dins, delbosc

Quienes dictaban no hicieron pausas del tipo [[a] córrerperò] *a correr pero*, es decir, juntando unidades que pertenecían a sintagmas diferentes, porque aislaban segmentos gramaticalmente coherentes y significativos. Y quienes escribían eran capaces de separar con un espacio en blanco unidades como [cada vegada] *cada vez*, a pesar de que hubieran sido dictadas sin pausa. Y esta manera de proceder indica que los niños se guiaban por un conocimiento gramatical de las unidades correspondientes a la palabra o superiores a la palabra. De los diecisiete alumnos, hubo once que dictaron el sintagma "al final" *al final* sin hacer ninguna pausa temporal marcada entre ellas ni dar ningún tipo de orientación sobre la escritura correcta, pero la forma no segmentada [alfinal] apareció solo en tres textos. Y también, aunque la mayoría de los niños y niñas dictaron la forma verbal "em vaig" (primera persona del pronombre reflexivo "em" más el auxiliar "vaig" para expresar pasado) sin hacer ninguna pausa temporal entre ellas, únicamente en cuatro textos de los diecisiete de la muestra apareció la unidad no segmentada [emvaig].

Las estrategias que utilizaron al escribir fueron diversas: algunos escuchaban al compañero y escribían las palabras, otros las repetían oralmente y las escribían, otros escuchaban y miraban el texto escrito antes de escribir o con posterioridad y algunos introducían rectificaciones ortográficas. La mayoría de las anticipaciones sobre posibles errores que se podían cometer en la escritura del texto las hicieron los niños cuando dictaban y fueron relativas a la ortografía, pero no entraremos en ellos en este artículo. La mayoría de las rectificaciones en cuanto a segmentación, en cambio, se produjeron en el momento de hacer la revisión conjunta del texto.

Por lo que respecta al análisis de los textos escritos, la cantidad media de errores de segmentación que se cometieron fue de cuatro. El porcentaje de errores de segmentación fue pequeño, un 10%, del cual un 8,5% fueron errores de hiposegmentación (no haber establecido correctamente en el texto el espacio en blanco entre palabras) y únicamente un 1,8% fueron errores de hipersegmentación (haber establecido erróneamente un espacio en blanco). Los errores de hipersegmentación, por lo tanto, tuvieron una frecuencia menor en comparación con los de hiposegmentación.

Concretamente, de los diecisiete textos, en uno no hubo ningún error de segmentación, pero se omitió una palabra gramatical (escribieron [adonar-me] en lugar de [adonar-me'n]), reflejando la tendencia de omitir el pronombre de régimen verbal "en" (que en el ejemplo se escribe en su forma enclítica y apostrofada), un fenómeno bastante general en el área metropolitana de Barcelona atribuido a la influencia del sistema pronominal del castellano y que afecta también a otros pronombres (ver *Camps y Fontich 2003). En otro texto se cometió un único error de hiposegmentación [adonar-men]. En todos los textos se contabilizaron entre tres y cuatro errores de hiposegmentación y, por el contrario, ningún error de hipersegmentación. Solo cinco textos contabilizaron errores de ambas clases. La mayoría de las correcciones y rectificaciones relativas a la segmentación que los niños realizaron al terminar de escribir o al revisar conjuntamente el texto fueron de unidades hiposegmentadas (Cuadro 3):

Cuadro 3. Palabras con la concurrencia más elevada de errores

Palabra	Error de hiposegmentación	Error de hipersegmentación
Adonar-me'n	23	2
Endinsant-me	14	6
Otras palabras	5	1
Total de errores	42	9

En la totalidad de los textos, los errores quedaron concentrados (Cuadro 1) en dos fragmentos concretos, en los que, ya en el momento de realizar la tarea, se pudo observar cierta dificultad de delimitación de las palabras. Las dificultades se concentraron en la segmentación (y la escritura) de las estructuras verbales "adonar-me'n" i "endinsant-me", que los niños segmentaron de formas muy diversas (p.ej., [adonarme], [adonarmen], [a dunar men], [a donarsen], [andinsan me], [endinsantme] o [an dizanme], etc.).

Ello nos llevó a centrar el foco de nuestra atención en la separación de las estructuras de estos núcleos verbales. El resultado era previsible, dada la complejidad de las estructuras mencionadas, en las cuales es difícil separar las palabras gramaticales por su atonicidad y porque no tienen el significado semántico que permitiría que los niños las pudieran aislar o reconocer (Cuadros 4 y 5).

Cuadro 4. Segmentación de "adonar-me'n"

Forma	Conocimiento (implícito) morfológico y sintáctico revelado
a) [adonarme]	El verbo y el pronombre clítico aparecen fusionados, reflejando la naturaleza fonológica dependiente (átona) de este último; la omisión del ultimo pronombre puede asociarse a una cuestión de contacto de lenguas (ver más arriba);
b) [adonarmen]	El mismo fenómeno que en a) pero incluyendo los dos pronombres clíticos ("me" y "en")
c) [a] [dunar] [men]	La palabra "donar" *dar* (escrita tal como se pronuncia en el dialecto de los alumnos) da lugar por vía de la parasíntesis a "adonar-se" *darse cuenta*; en el dictado, el pronombre clítico reflexivo "se" se flexiona en 1ª persona del singular "me" junto al pronombre argumental de complemento de régimen "en";
d) [a donarsen]	Mientras que el sufijo "a" forma parte del resultado de la parasíntesis, puede corresponder también a una preposición (con el significado general de "dirección") y como tal independiente del verbo; es remarcable que el pronombre clítico aparezca en la 3ª persona "se", la forma no marcada usada en el infinitivo;

Cuadro 5. Segmentación de "endinsant-me"

Forma	Conocimiento (implícito) morfológico y sintáctico revelado
a) [andinsan-me]	Segmentación correcta, con errores de escritura debido a las diferencias entre el dialecto de los alumnos y la norma escrita;
b) [endinsantme]	El mismo fenómeno que en a) y b) en el Cuadro 3;
c) [en] [dins] [santme]	El mismo fenómeno que en c) en el Cuadro 3, aunque la base aquí no es un verbo sino el adverbio "dins" *dentro*; el sufijo de gerundio "-ant" *-ando* y el pronombre clítico se fusionan borrándose algunos de sus rasgos;
d) [an dizanme]	Un fenómeno similar a d) en el Cuadro 3;

Somos conscientes de que estas formas verbales son complejas para ser segmentadas correctamente por los alumnos de estas edades, ya que no tienen todavía suficientes conocimientos gramaticales para escribir los verbos y los pronombres enclíticos de forma correcta. Sin embargo, desconocíamos si algunas criaturas las escribirían correctamente y qué argumentarían cuando les preguntáramos el porqué de sus decisiones.

Las grabaciones nos permiten observar que los alumnos dictaron esta estructura verbal de distintas maneras. El Cuadro 6 muestra las diferencias de cuatro parejas tanto respecto al dictado como a la escritura final, en la que no hicieron la transcripción literal del fragmento. Las grabaciones nos permitieron observar también las distintas formas de dictar.

Cuadro 6. Distintas maneras de escribir

Transcripción del texto dictado	Palabras finalmente escritas
Esther: senseee, adonarmen, vaaaig, sortir	sense adonarme (mira al texto, señala la letra "e" y vuelve a escribir) i en vaig sortir
Angèlica: sen, se a donar men, vaig, sortir	sense a donarsen vaig sortir
Max: sensadonarme, envaig, sortir	sense adonar-men vaig sortir
Eloi: sensadonarmen, vaigsortir,	sens adonarme vaig sortir

Un aspecto colateral que hay que comentar, a partir de los datos sobre cómo fueron escritas y segmentadas estas estructuras verbales, es el número de niños que no escribió la "-n" al final de la estructura verbal "adonar- me'n". Los análisis han mostrado varias dificultades en relación con esta palabra gramatical unida al verbo. Hubo seis textos con la unidad hiposegmentada "adonar-me", en tres de los cuales los niños habían dictado correctamente la forma verbal, pero los compañeros habían omitido la "-n" final al escribir. En los otros tres textos, el dictado y la escritura fueron coincidentes y se omitió la partícula final. También en dos de los seis textos en que fue escrita la unidad hiposegmentada "adonarmen", los niños la habían dictado incompleta, sin la partícula final. Sin embargo, los responsables de la escritura la escribieron correctamente. Esta omisión, bien en el dictado, bien en la escritura de los alumnos, podría ser fruto de la influencia del lenguaje oral, en que a menudo no aparecen determinadas formas enclíticas (ver más arriba). Algunos escritos muestran la coexistencia de ambas formas de segmentar la misma estructura verbal. En el Cuadro 7, podemos ver lo que dicta Arnau y lo que escribe Esther, y cómo Arnau usa las pausas para indicar los puntos de segmentación.

Cuadro 7. Transcripción de un fragmento del dictado de Arnau

Dictado de Arnau	Palabras escritas por Esther
Arnau: córrendinsantme, jahohasposat? ho hasposat junt o separat? (¿ya lo has puesto?, ¿lo has puesto junto o separado?)	correr (Esther mira al texto)
Arnau: en, dins, zantme ||	en dins andinsanma

En todo caso, los resultados muestran que tanto el dictado como la escritura estuvieron a menudo influenciados por la interpretación personal que hacían los niños de las palabras, aunque la tarea hubiera sido planteada como una actividad que había que realizar conjuntamente. Por lo que respecta a la competencia en segmentación gráfica, debemos concluir, para finalizar este apartado de los análisis, que los niños de segundo de Primaria resultaron competentes en esta tarea de segmentación de palabras. Si se consideran las diferencias entre las parejas que no cometieron prácticamente ningún error y otras que cometieron de los dos tipos, debemos constatar los diferentes niveles de competencia de los participantes.

4. Sobre el conocimiento metalingüístico

Este segundo aspecto fue evaluado a partir de las respuestas de los niños a las preguntas que les hizo la investigadora, tanto en el momento de realizar la tarea como en las entrevistas que se hicieron al finalizarla. La tarea motivó mucho a todas las parejas de niños, que la resolvieron como si se tratara de un pequeño reto. Mientras la realizaban, la demanda de argumentar sus decisiones sobre la segmentación de algunas palabras estuvo hecha en función de la predisposición de los participantes. En algunas parejas, se hizo al terminar de escribir algunas palabras: en otras, posteriormente, en el momento en que la pareja releía y revisaba su texto. El Cuadro 8 muestra algunas de las respuestas más representativas, que revelan que los criterios principales que guiaron la segmentación de palabras se basaron en el significado.

Cuadro 8. Las respuestas de los niños a la pregunta "¿Por qué lo escribiste así?"

[adonarme] [adonarmen]	"És una paraula" (es una palabra) "S'escriu així" (así es como se escribe) "Vol dir 'donar-se compte' o 'perquè et dones compte'" (significa "darse cuenta" o "porque te das cuenta")
[endintsantme]	"Vol dir que et fiques dins del bosc" (significa que te metes en el bosque)

Estas respuestas podrían estar indicando que el conocimiento que orientaba la delimitación de algunas palabras era únicamente el significado. Los argumentos que verbalizan los niños al corregir unidades hiposegmentadas en la revisión final del texto fueron casi mayoritariamente expresiones del tipo "Son dos palabras, se deben separar". Fue sorprendente comprobar que dos parejas de niños escribieron las formas verbales correctamente. En el caso de una de las parejas, decidieron poner los guiones entre los verbos y el pronombre reflexivo "me", aunque ninguno de los dos miembros de la pareja supo dar explicaciones del porqué de su decisión. "Me parece que va separado", se limitó a decir uno de los dos miembros cuando se les preguntó por qué habían escrito el guion entre las dos palabras. La letra "-n" final de la forma verbal "ado-nar-me'n" que aparecía en el texto escrito no fue ni leída ni escrita en ningún momento.

El diálogo que reproducimos a continuación, en cambio, muestra las explicaciones que dieron los miembros de la pareja que escribió "ado-nar-men" y "andinsan me". El diálogo ilustra cómo algunos argumentos se ponen en cuestión a partir de las dudas que plantea la entrevistadora, y también muestra que la información escrita tiene un papel crucial en la segmentación de los textos en palabras.

Tabla 9. Un diálogo sobre los textos de una pareja

1. Entrevistadora: per què heu escrit "adonar-me'n" d'aquesta forma?	Entrevistadora: ¿por qué habéis escrito "adonar-me'n" *darme cuenta* de esta forma?
2. Júlia: ho he escrit perquè he volgut, bueno, perquè adonar-me'n, després de la erra ho diem com una mica separat...	Júlia: lo he escrito porque he querido, bueno, porque "adonar-me'n" *darme cuenta* tras la erre lo decimos como algo separado...
3. Entrevistadora: n'esteu segurs? a veure? jo us ho llegeixo a veure si està separat <3> "vaig arrencar a córrer, però, sense adonar-me'n" <4>" què us sembla? ho diem separat?	Entrevistadora: ¿estáis seguros? ¿a ver? yo os lo leo a ver si está separado <3> "vaig arrencar a córrer, però, sense adonar-me'n" *eché a correr, pero, sin darme cuenta* <4> ¿qué os parece? ¿lo decimos separado?
4. Jan: (fluixet) no	Jan: (en voz baja) no
5. Júlia: ... (mira l'entrevistadora amb cara de dubte i desconcert)	Júlia: ... (mira la entrevistadora con cara de duda y desconcierto)
6. Entrevistadora: ara tens dubtes?	Entrevistadora: ¿ahora tienes dudas?
7. Júlia: (fluixet) sí	Júlia: (en voz baja) sí
8. Entrevistadora: ho diem separat?	Entrevistadora: ¿lo decimos separado?
9. Júlia: (fluixet) no	Júlia: (en voz baja) no
10. Entrevistadora: no t'hi amoïnis que està ben escrit, però no ho diem separat, no? <4> i endinsant-me? per què l'heu escrit d'aquesta forma?	Entrevistadora: no te preocupes que está bien escrito, pero no lo decimos separado ¿no? <4> ¿y "endinsant-me" *adentrándome*? ¿por qué la habéis escrito de esta forma?
11. Jan: jo m'he fixat com ho ha escrit abans la Júlia (mira l'entrevistadora i senyala amb el dit la forma verbal escrita), perquè la Júlia en sap més que jo	Jan: yo me he fijado en cómo lo ha escrito antes Júlia (mira la entrevistadora y señala con el dedo la forma verbal escrita), porque Júlia sabe más que yo

Por lo que respecta a la entrevista posterior, las preguntas que se hicieron a cada una de las parejas fueron: a) ¿Cómo llamáis a lo que se escribe entre espacios en blanco?, b) ¿Qué diríais que es una palabra? y c) ¿Diríais que hay palabras de diferente tipo? La pregunta a) buscaba saber si los niños usaban el término metalingüístico "palabra" para referirse al segmento gráfico delimitado por blancos; las preguntas b) y c) indagaban sobre el concepto de palabra que los niños habían desarrollado hasta ese momento.

En cuanto a las respuestas a la pregunta a), todos los niños sin excepción respondieron que los segmentos separados eran palabras. Solo un niño, de las diecisiete parejas entrevistadas, dio una respuesta poco concreta diciendo: "Vocales, letras, palabras, ¡eso!". No es extraño que en estas edades todos reconozcan que los segmentos entre blancos son palabras (deberíamos decir, de forma más precisa, palabras gráficas), entre otras cosas porque, si bien es un término metalingüístico, también es cierto que pertenece al lenguaje coloquial.

En el punto b), la indagación sobre el concepto de palabra dio unos resultados muy interesantes. La mayoría de las respuestas (52%) hizo referencia, exclusivamente, a la composición de las palabras: "Son letras juntas", "Están hechas de letras" y "Un montón de letras alargadas". En el intento de definición, utilizaron las partes (las letras) por el todo, pero situándose en el sistema de escritura, sin confundir en ningún momento las palabras con la realidad representada, como ocurre en edades más tempranas. Otro grupo de respuestas (23%) se basó en la función de las palabras, a pesar de que los alumnos continuaron aludiendo a la composición: "Las palabras tienen letras y se pueden leer" y "Todo lo que decimos son palabras: las palabras significan cosas". El tercer grupo de respuestas (23,5%) hizo referencia a la función gramatical de las palabras: "Las letras son para formar palabras y las palabras son para formar frases". Una pareja, además, fue diciendo qué era cada palabra: "'Arrancar' es un verbo, es una acción como arrancar cebollas" [en referencia a un juego infantil catalán]; "'a' es una [palabra] que va sola"; 'al' es un monosílabo [...]."

Como respuesta a la pregunta c), sobre las clases de palabras, la mayoría de los niños aplicó los

términos aprendidos en las actividades de aprendizaje escolar. Las respuestas hacían referencia a aspectos formales: palabras largas o cortas; de letra ligada, de palo y de imprenta; y también aparecían otros términos metalingüísticos (sonidos, acentos): "Unas tienen acento y otras, no; solo las vocales llevan acento", ""'Árbol' y 'guitarra' tienen sonidos diferentes" y "Hay palabras que se parecen mucho: 'orelles' *orejas* y 'ulleres' *gafas*". En algunos casos, el argumento para determinar la clase de una palabra fue semántico: "'Correr' es una palabra de deporte, 'bosque' es una palabra de naturaleza", "'Arrancar' es una palabra, 'correr' es otra: son verbos". O, en otros casos, los niños intuyeron que hay palabras léxicas y gramaticales: "Hay palabras que significan cosas y otras que no. Sirven para separar" y "Unas palabras son de verdad y las otras, no; como la palabra 'de'".

En resumen: los rasgos más destacables en las respuestas de los niños indican el inicio de la identificación de los segmentos como palabras. También destacan la introducción en el propio discurso de términos metalingüísticos para hablar de lengua, así como la definición de la palabra, no por las características del objeto representado, sino por las características lingüísticas, como la identificación de unidades más pequeñas o superiores, el significado, o la función comunicativa de la lengua escrita, entre otros.

5. Algunas consideraciones finales

Los resultados de este estudio, con respecto a la competencia de segmentar textos en palabras, coinciden con los obtenidos en otros estudios anteriores: la segmentación es uno de los aspectos del sistema de escritura que se aprende más deprisa. Los niños, muy pronto, establecen los blancos con precisión y solo encuentran algunas dificultades en estructuras en las que intervienen palabras gramaticales, sobre todo las formadas por un núcleo verbal y pronombres átonos. El otro objetivo del estudio era observar las reflexiones que hacían los niños sobre aspectos relacionados con el concepto de palabra, en respuesta a las preguntas de la investigadora. La construcción del significado de las palabras por parte de los alumnos durante el aprendizaje de la lengua es un proceso aproximativo y progresivo, así como también lo es la construcción del concepto de palabra, que, según los estudios, se establece a partir de los siete años aproximadamente.

Antes de estas edades, los niños y las niñas suelen confundir la palabra que denomina un objeto con el propio objeto. En cambio, en todas las respuestas registradas en nuestro estudio, los niños intentan hacer definiciones desde una perspectiva lingüística, utilizando términos metalingüísticos o términos referidos al sistema de escritura y en ningún caso muestran confusión entre la palabra y la realidad que representa.

En la elaboración del concepto de palabra, entendida como una unidad gramatical, hay muchos factores que ejercen una influencia fundamental. Por un lado, las actividades propias de aprendizaje de la lengua escrita y, por otro, y en un lugar preeminente, las preguntas de la maestra, porque fomentan la reflexión sobre la propia lengua y su consideración como objeto de estudio, y no solo como medio de comunicación. También promueven que los conocimientos lingüísticos que los niños tienen en un nivel implícito, no accesibles a la conciencia, sean más flexibles y se hagan explícitos. Las preguntas, sobre todo las de razonamiento, desencadenan la reflexión y el paso hacia un conocimiento consciente de la lengua.

escritura

7. Escritura, gramática y actividad metalingüística

En los cinco capítulos de este apartado, se ahonda en la relación entre enseñanza de la escritura y enseñanza de la gramática. En el primero de ellos, El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar, *Milian reflexiona sobre las dos décadas en las que se ha desarrollado el modelo de Secuencia Didáctica (SD), por un lado, señalando que ha aportado a la escuela un marco de intervención que es a la vez modelo de formación para el docente y modelo de investigación, y, por otro lado, reflexionando sobre las dificultades de llevarlo a la práctica. Los siguientes tres capítulos muestran intervenciones en el aula que abren líneas de reflexión complementarias. En* Gramática y escritura en Primaria *(Fontich y Giralt), se reflexiona sobre la importancia de abrir paso a las reflexiones de los alumnos sobre el complemento del nombre como camino para el aprendizaje conceptual de los alumnos.* Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión *(Rodríguez-Gonzalo) explora la complejidad que entraña el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado y muestra los beneficios de situar ese aprendizaje en el marco de una SD. Finalmente,* Decir "lo que es" *(Delgado) muestra los beneficios del estudio de modelos desde el punto de vista gramatical para resolver tareas de redacción. Cierra el apartado un texto centrado en los conceptos de una profesora sobre la enseñanza de la gramática y la escritura (*Gramática y escritura en la educación secundaria, *Fontich y Camps).*

El modelo de secuencia didáctica veinte años después:

un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar

Marta Milian

1. Introducción

Las características básicas de los proyectos de trabajo se concretan y se definen en el modelo de secuencia didáctica (SD) (*Camps 1996), ampliamente experimentado en las aulas de Primaria y Secundaria desde hace casi veinte años, como instrumento de enseñanza y de aprendizaje y también como instrumento de investigación para analizar alguno de los aspectos de este proceso complejo en relación con los contenidos de Lengua y Literatura. Nos proponemos, en el presente escrito, repasar estas características desde los cambios y las evoluciones en los referentes teóricos que justifican el modelo y también desde la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, tanto desde la perspectiva del marco institucional que lo condiciona y lo determina, como desde los cambios que se han producido en el contexto social y cultural a lo largo de este periodo. Para concluir esta reflexión, que quiere ser a la vez retrospectiva y prospectiva, hablaremos de los cambios que el modelo de SD ha experimentado a lo largo de su trayectoria.

2. Cambios y evolución en los planteamientos teóricos

Camps (*1996, 2003) explicita los referentes teóricos en la base de la elaboración del modelo de SD, que sitúa:

- En el marco pedagógico (el trabajo por proyectos) surgido en la llamada Escuela Nueva de principios del siglo XX (Dewey, Kilpatrick), que hace hincapié en la motivación de los alumnos para implicarse en un proyecto de trabajo.
- En las aportaciones de la teoría sociocultural (Bajtín, Vigotski), que plantean el papel determinante y mediador de la interacción social en la construcción de los aprendizajes y, al mismo tiempo, la importancia de los usos situados del lenguaje.
- En las aportaciones de la psicología cognitiva, que remarcan la función del proceso y del contexto para promover la reflexión metacognitiva y el control del aprendiz sobre el propio proceso.
- En la teoría de la actividad (Leontiev), que remarca la importancia de la intencionalidad de los participantes en las acciones implicadas en el proyecto en relación con el objeto y el resultado de la actividad.

Camps también habla de las ciencias del lenguaje como referente teórico del modelo, en la medida que el estudio del lenguaje, a partir de la segunda mitad del siglo XX, amplía su objeto al uso lingüístico (teorías de la enunciación, pragmática, análisis del discurso, lingüística textual) y contribuye a redefinir los objetivos de la enseñanza en el orden lingüístico.

Tal como Camps ya pone de relieve en el artículo que define el modelo de SD, hay que insistir en la interrelación y la confluencia entre estos referentes teóricos. La relación de la didáctica de la lengua con la pedagogía, con la psicología del desarrollo y con la psicología sociocultural es una relación inseparable, en la medida en que el objeto de estudio de la didáctica de la lengua y la literatura es la enseñanza y el aprendizaje, un proceso complejo que implica tanto el contexto en que se produce y la forma en que se produce (orientada al individuo y al colectivo), como el marco más amplio donde se sitúan los participantes en este proceso y los factores que lo condicionan. El objeto de enseñanza y aprendizaje, por otro lado, también incide de manera determinante, tal como se ha puesto de relieve a partir del nacimiento de las didácticas específicas, en los últimos veinticinco años (Camps *1998a y 1998b, Reuter 2007).

Una figura central y a la vez transversal a todas estas perspectivas es Vigotski, autor centrado en el estudio de la relación entre el individuo y el mundo que le rodea y en cómo esta interrelación transforma a ambos (al individuo y su contexto) en el marco del proceso de aprendizaje. Sus intereses son a la vez cognitivos y sociales, así como orientados al aprendizaje (Edwards y Daniels 2004), tal y como han mostrado numerosos estudios dedicados a su trayectoria y a su obra. Muchos de esos estudiosos, entre los que encontramos a Jean-Paul Bronckart, plantean la centralidad de la actividad del lenguaje en la construcción del individuo, como ser cognitivo y como ser social. Bronckart hace explícita esta posición tanto en su teoría sobre el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart 1997), como en su revisión de la evolución de las diferentes teorías lingüísticas en la segunda mitad del siglo XX (Bronckart 2008), donde defiende la relación intrínseca entre la lingüística (el estudio del lenguaje) y la perspectiva interaccionista y sociocultural.

Estas premisas conforman los fundamentos del modelo, que pretende la adquisición de conocimientos lingüísticos y de prácticas discursivas en el marco de un proyecto de trabajo compartido y llevado a cabo por un colectivo de aprendices, con la intención de promover la reflexión consciente sobre los procesos de hacer y de aprender, interrelacionados, que están en la base de la secuencia didáctica.

Me gustaría destacar dos aspectos concretos relacionados entre sí, y relacionados también directamente con los procesos de aprendizaje, derivados de este marco que acabamos de recordar. Esos aspectos tienen a su vez una relevancia especial en el modelo de secuencia didáctica en el orden práctico y constituyen, quizás, uno de los obstáculos más difíciles de superar por parte de los enseñantes. Uno de estos aspectos es el que hace referencia a la conciencia de aprender que acabamos de mencionar, es decir, a la activación de la reflexión metacognitiva por parte de los aprendices, relacionado a su vez con la motivación y el control. La llamada *evaluación formativa* está en la base del planteamiento del modelo de SD, es decir, la evaluación integrada en el proceso de aprendizaje y regulada por el propio aprendiz, con ayuda de instrumentos diversos que permitan realizar estas operaciones en un marco de trabajo aceptado y compartido.

El segundo de los aspectos es la colaboración en la realización del proyecto, no solo la colaboración llamada "entre iguales", entre aprendices o alumnos del mismo curso, sino la colaboración entre enseñante y alumnos, que se concreta de dos formas. Por un lado, con la interacción entre enseñante y alumnos durante el proceso de realización del proyecto, para negociar objetivos, para representarse el producto de la SD, para establecer criterios de realización, para analizar modelos del producto, para revisar los procedimientos y los resultados parciales en momentos concretos del proceso, para discutir contenidos, etc. Y por otro, con el diseño de la SD y el ajuste de las actividades al desarrollo del proceso. El docente tiene un papel muy activo en el modelo de SD, un papel director y participante, que hace avanzar a la vez el hecho de hacer y el de aprender, sin imponer ni su autoridad institucional ni su criterio, sino ayudando en todo momento a facilitar que los participantes en el proyecto se informen, negocien, reflexionen y decidan. Estos dos aspectos están en la base de la noción de zona de desarrollo próximo, de Vigotski, que posibilita la colaboración entre aprendiz y experto para hacer avanzar al aprendiz en la construcción del saber.

El modelo de SD, ya en el diseño inicial, integra las aportaciones teóricas de los diferentes campos mencionados, que configuran las características que lo definen y que han sido presentadas y explicadas en artículos, libros de texto, cursos de formación inicial y permanente y foros diversos. Veremos, ahora, cómo han evolucionado estos referentes desde de la elaboración del modelo. Nos referiremos, concretamente, a la teoría sociohistórico-cultural (CHAT, *Cultural Historical Activity Theory*) y a la noción de *expansive learning*, elaborada por Engeström (1987) como extensión de la teoría de la actividad de Leontiev. Desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, nos referiremos a la relación de la noción de género discursivo con la teoría de la actividad y a la repercusión que tiene en la enseñanza.

La teoría sociohistórico-cultural y de la actividad (CHAT) es, sobre todo, un marco teórico compartido por estudiosos y grupos de investigadores en campos diversos en el área social, de la antropología a la educación, a la sociología, la psicología, la comunicación, etc. El interés de este marco es justamente el hecho de que se está constituyendo en un telón de fondo para los estudios sociales en sentido amplio, en la medida que es compartido por disciplinas y enfoques variados que valoran aspectos diferentes al tiempo que lo enriquecen. El grueso de todas las aportaciones contribuye a ponerlo en valor y a considerar necesariamente su incidencia en nuestro campo educativo, siguiendo los planteamientos iniciales del modelo de SD.

Como ya es sabido, todas estas perspectivas tienen sus raíces en la obra de Vigotski y en su interés por el estudio de la mediación de los instrumentos psicológicos o materiales en la actividad humana y en el desarrollo del individuo. Las ideas centrales de Vigotski y la apropiación que hicieron de ella diferentes corrientes se pueden resumir en las palabras de Ellis y otros (2010):

> Human development relies on the appropriation of pre-existing cultural tools (...) this appropriation occurs through social interchange (...) as a consequence of these dynamics, people grow into the frameworks for thinking afforded by the cultural practices and tools made available to them in the social settings of their development. (p.4)

Si bien Vigotski estaba interesado sobre todo por la relación entre el individuo y su entorno humano y social, así como por las circunstancias que pueden limitar o bien ofrecer posibilidades para su desarrollo, la dimensión colectiva se la

debemos a Leontiev, que desarrolla la teoría de la actividad. Leontiev amplía el marco de Vigotski y distingue entre las operaciones del individuo y la acción colectiva para alcanzar un objetivo compartido por el conjunto. La apropiación de la teoría de la actividad en el mundo educativo supone poner énfasis en la acción y la intervención para promover la práctica y los entornos que la facilitan, con el objetivo de potenciar la relación entre los diversos componentes de la actividad y la construcción de identidades, comportamientos y conocimientos en el marco de la acción. La teoría de la actividad se divulga y se enriquece a partir de las aportaciones de Engeström (1987) y la noción de *expansive learning*, que ha ido evolucionando a lo largo de su primera formulación.

Expansive learning (el aprendizaje que se amplía, se expande, se difunde) hace referencia a la capacidad de los participantes en una actividad para interpretar el objeto de la actividad y reaccionar a esta interpretación de maneras diversas y enriquecedoras. Veinte años después de la formulación del concepto, Engeström y Sannino (2010) hacen una revisión del mismo y analizan tanto sus bases teóricas como los elementos que lo componen. Remarcan las raíces del concepto en Leontiev, en Vigotski y en otras figuras relevantes de la psicología rusa, destacando algunas de sus características, relacionadas sobre todo con la multidimensionalidad de la idea de aprendizaje. La reflexión sobre este concepto puede contribuir a reformular las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el mundo educativo y también en otros contextos (sobre todo en el mundo del trabajo y en la organización de varios proyectos de formación profesional), como demuestran algunas de las investigaciones de los últimos cinco años a las que aluden los autores. Plantean las siguientes cuestiones para reflexionar sobre la idea de aprendizaje:

- ¿Entendemos el aprendizaje prioritariamente como un proceso que transmite y preserva la cultura o como un proceso que transforma y crea cultura?
- ¿Entendemos el aprendizaje prioritariamente como un proceso de mejora vertical que sigue escalas uniformes de competencia o como un movimiento horizontal de intercambio e hibridación entre contextos diferentes y estándares de competencia?
- ¿Entendemos el aprendizaje prioritariamente como un proceso de adquisición y creación de conocimiento y conceptos empíricos o como un proceso que conduce a la formación de conocimiento y conceptos teóricos?

La teoría del *expansive learning* prioriza la transformación, la horizontalidad y la formación de conceptos teóricos como resultado de la implicación de grupos en procesos de actividad colectiva. En estos procesos participativos, los aprendices aprenden algo que aún no existe, construyen un objeto y un concepto nuevos para su actividad colectiva, y lo ponen en práctica. Los puntos clave son participación, expansión (en el sentido que acabamos de exponer) y traslación.

No es este el espacio para profundizar en la noción de *expansive learning*, que podemos intuir como multifacética y aplicable a un sinfín de esferas de la actividad humana; esta empresa rebasa el marco específico de la secuencia didáctica y no es un camino fácilmente abordable, sobre todo por la riqueza de matices de los conceptos que se manejan y la dedicación que implica su estudio y conocimiento. Solo quisiera apuntar que las aportaciones de la teoría de Engeström pueden ofrecernos información no tanto sobre la fundamentación del modelo de SD, que los avances teóricos no contradicen, sino sobre la condición del modelo de SD como objeto de la actividad de enseñar.

Siguiendo con los cambios que se han producido en los últimos veinte años en los fundamentos teóricos del modelo de SD, no podemos dejar de lado el concepto de género discursivo, aunque ya está en la base de su formulación inicial, en el sentido de que las SD nacen como propuestas de actividades para promover la adquisición de los usos lingüísticos y discursivos (básicamente referidos al modo escrito, pero no únicamente), situados, por tanto, en contextos reales, en los que se establece una relación intencional y definida entre los participantes en la actividad y el resultado y los destinatarios de la actividad. Sin embargo, no podemos obviar que la noción de género discursivo se ha extendido extraordinariamente a lo largo de este período de tiempo y que, de alguna manera, la escuela comienza a hacerse sensible a este concepto. También hay que remarcar que la no-

ción de género discursivo mantiene una relación estrecha con la noción de actividad, y que ambas contribuyen a la conceptualización del lenguaje y de la lengua desde una perspectiva determinada, la de la teoría sociohistóricocultural.

En la raíz de la noción de género, también aparece el planteamiento de Vigotski sobre la mediación. Vigotski sitúa el comportamiento, el uso discursivo del lenguaje y el pensamiento como consecuencia de la interacción social, en un proceso de internalización en el plano psicológico y un proceso de externalización en la acción social, básicamente en la acción comunicativa. Es decir, que el pensamiento y el lenguaje son el resultado de un proceso constantemente dinámico que genera categorizaciones (definiciones del individuo inmerso en este proceso) que surgen de la experiencia inmediata, pero que se mantienen y se generalizan más allá de esta experiencia. Estas generalizaciones son las categorías socialmente compartidas, intersubjetivas, que constituyen la base para reconocer contextos y para participar, la base para el aprendizaje, la base de los géneros.

De acuerdo con Miller (1994), los géneros son mucho más que entidades formales que se describen a partir de características textuales; para esta autora, "a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish" (p.151) y considera que hay que examinar "the connection between genre and recurrent situation and the way in which genre can be said to represent typified rhetorical action" (p.151). Es decir, lo que es recurrente no es una situación material (un hecho real y objetivo), sino nuestra construcción de la situación (la definición que hacemos de ella). Este margen entre la realidad material de una situación y la interpretación que hacen los participantes a partir de su experiencia en situaciones que reconocen como similares es lo que permite actuar de manera apropiada, utilizar las acciones propias del género discursivo pertinente, a pesar de que no siempre se hace de manera completamente predecible, ya sea individual o colectivamente (Bronckart 1998, Russell, 2009). Los géneros son sociales en la medida en que las definiciones individuales son compartidas y se hacen evidentes a partir de ejemplos, de procesos de enseñanza, de su denominación, etc. Pero también son individuales en la medida en que esta definición personal condiciona tanto su orientación hacia la acción discursiva y su actitud como lector o como escritor, como su conocimiento.

La noción central de género discursivo no ha evolucionado en los últimos veinte años, pero sí que ha permitido la aparición de numerosos estudios en torno al concepto, "que incluyen cuestionar la naturaleza de la recurrencia y hacer que la interacción entre los géneros y el contexto sea recíproca" (Devitt 2000, p.698). Respecto a su aplicación en el mundo de la enseñanza, esta noción ha contribuido a facilitar la emergencia de entidades conceptuales nuevas que tienen una incidencia en el mundo educativo. Uno de estos conceptos, controvertido, es el de *comunidad de discurso*. ¿Cómo surgen estas comunidades? ¿Cómo se diferencian entre ellas? ¿Cómo se reconocen? ¿Cómo se establecen relaciones transversales entre las diferentes comunidades en que puede participar un mismo individuo? Y, en relación con el contexto educativo, ¿qué comunidades discursivas se reconocen? ¿Qué situaciones se deben plantear como contextos para que los alumnos aprendan a participar en ellos?

Todas estas preguntas han generado líneas de estudio y de investigación, así como planteamientos específicos en relación con la enseñanza de la lengua, en diversos contextos geográficos e institucionales. Quisiera, solo, hacer referencia al movimiento llamado *escribir a través del currículo* (WAC, *Writing Across the Curriculum*), que ha planteado la necesidad de situar las prácticas de escritura (y al mismo tiempo la adquisición de la experiencia en los géneros discursivos escritos) en relación con las disciplinas curriculares. Hay dos líneas de investigación que merecen una atención especial en este movimiento, sobre todo en los niveles de secundaria y estudios universitarios:

a. El análisis de los textos propios de cada disciplina, que se extiende a otros espacios, como el del llamado discurso académico, entendido como la producción situada de la comunidad científica (p.ej., artículos en revistas especializadas, tesis, conferencias, informes, etc.)
b. El análisis de los procesos de escritura de los alumnos en relación con las prácticas de escritura llevadas a cabo en cada una de las asigna-

turas o comunidades de discurso relacionadas con las disciplinas de estudio. En la medida en que el modelo de SD incorpora los géneros discursivos como objeto de la actividad, la aportación de estos estudios amplía las posibilidades.

Otra cuestión relacionada con los géneros discursivos y el aprendizaje es la reflexión sobre los géneros propios de la institución escolar en los niveles de primaria y secundaria. En este sentido, es sugerente la distinción que plantea Schneuwly (2007) entre los géneros académicos y los géneros escolarizados o géneros que se enseñan. Estos últimos son los propios del contexto escolar, construidos específicamente en la escuela o para la escuela como instrumentos de enseñanza y de aprendizaje (p.ej., libros de texto, textos de instrucciones de los ejercicios, resúmenes, apuntes, asambleas, agenda escolar, redacción, etc.), provenientes bien de la tradición escolar bien de los géneros sociales, pero pasados por el tamiz de la transposición didáctica, es decir, convertidos en aptos para ser objeto de enseñanza y, en cierto sentido, separados de su función social.

Estos géneros, arraigados en el aula y en la vida escolar, corresponden a formas de hacer y actuar discursivamente que han evolucionado y se han transformado a lo largo de la historia de la enseñanza. Han recibido poca atención en nuestro contexto (ver Ribas 2010 y García-Parejo 2011). A este respecto, debe tenerse en cuenta que la educación lingüística se ha orientado históricamente hacia la enseñanza de la escritura en contraste con la enseñanza oral (no considerada en la escuela contemporánea como una materia escolar hasta tiempos relativamente recientes). Lo oral y lo escrito están relacionados con las nociones de "géneros primarios" (relacionados con el modo oral) y "géneros secundarios" (cristalizados principalmente en intercambios culturales escritos), y estos últimos exigen educación formal (Bajtín 1978, Schneuwly 2007).

Vemos, pues, cómo la noción de género discursivo, una de las bases teóricas del modelo de SD, aporta una serie de reflexiones avaladas por estudios e investigaciones que pueden influir sobre todo en la aplicación del modelo, tanto en el sentido de plantear objetos para las actividades propuestas en cada secuencia, como en el establecimiento de criterios para una secuenciación de los proyectos de SD a lo largo de un curso o de un ciclo educativo (ver *Camps 1996, Ferrer 1998b, Ferrer y Rodríguez-Gonzalo 2010).

3. Cambios y evolución en el marco institucional de la enseñanza

La aparición en España de la reforma educativa LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* 1990) coincide aproximadamente con la aparición del modelo de SD. Esta ley de educación supuso un cambio considerable desde la reforma educativa anterior (*Ley General de Educación* 1970). Citemos las palabras de Lomas y Osoro (1993) en su presentación crítica del *Diseño curricular base* (1989) relativo al área del lenguaje en las etapas obligatorias de la enseñanza:

> No es difícil advertir, en los textos que fijan el currículo del área, un tímido, aunque significativo, ajuste pragmático y cognitivo en la visión que se mantiene de los fenómenos lingüísticos, literarios y comunicativos en general, así como un acercamiento creciente a enfoques disciplinarios, psicopedagógicos y sociolingüísticos que se consideran más adecuados a la hora de abordar, desde una perspectiva comunicativa y funcional, el aprendizaje de las lenguas.
> Si pretendemos inscribirnos coherentemente en esta tendencia [las bases del diseño de programas orientados al paradigma "comunicativo funcional" de Breen 1987], tendremos que optar por los programas de tipo procesual (trabajando en tareas, por ejemplo), que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva. (p.17 y 18)

Si dejamos de lado las dificultades de aplicación de estos planteamientos, que los autores describen más adelante haciendo referencia tanto a la formación de los enseñantes y a sus "rutinas epistemológicas y didácticas", como a las incoherencias de la ley entre los planteamientos generales expuestos y los diversos niveles de planificación del contenido, debemos concluir que hay un gran nivel de acuerdo entre el modelo de SD y el espíritu de la ley.

Actualmente, la educación obligatoria en España se rige por una nueva ley, la LOE (*Ley Orgánica de Educación* 2006)[1]. Desde lecturas focalizadas en aspectos diversos del área de Lengua (Durán 2011, Ruiz-Bikandi 2010, Adell y Sánchez-Enciso 2011, Ferrer y Rodríguez-Gonzalo 2010), se coincide en destacar que esta ley está basada en la noción de competencia, avalada por diversas instituciones y proyectos europeos, entre las que encontramos el Marco Común de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas. La idea de fondo es prevenir y preparar a los futuros ciudadanos para adaptarse a las demandas cambiantes del mundo laboral y de la sociedad en general. Muchos de los autores citados señalan la contradicción que supone hablar de competencias cuando se trata de un concepto ambiguo y poco definido, que permite realizar interpretaciones diversas e incluso contrapuestas (Milian 2007). Por razones de eficacia, coinciden en entender la competencia como la "capacidad de movilizar todos los recursos de los que disponemos cuando los necesitamos para resolver un problema o una situación determinados" (Durán 2011, p.87). La ley hace hincapié en las competencias que considera imprescindibles y reclama que se desarrollen desde todas las áreas. Una de esas competencias es la comunicativa, que incluye la capacidad de usar y entender la lengua o las lenguas en diferentes situaciones comunicativas y en diferentes formatos, analógicos y digitales.

Las aportaciones de la ley que acabamos de señalar no entran en modo alguno en contradicción con el propósito del modelo de SD, más bien contribuyen a consolidarlo, ya que, por ejemplo, se insiste en que el alumnado sea capaz de adecuarse a diferentes situaciones de uso de las lenguas desde actividades sociales diversas (cuestión que coincide con el marco de los géneros discursivos y con el tratamiento de estos géneros desde las

[1] En 2013 (un año después de la publicación de este texto), el partido conservador en el gobierno aprueba la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), fuertemente regresiva y solo en parte modificada por los siguientes gobiernos progresistas. [Nota de los editores]

diversas comunidades disciplinares); insiste también en la responsabilidad de los aprendices para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir (cuestión que el modelo de SD contempla a partir de la inserción de actividades de evaluación formativa y de reflexión sobre el proceso de la actividad y del propio aprendizaje, así como a partir del trabajo en colaboración). La transversalidad de la lengua y la ampliación de la competencia comunicativa a la competencia audiovisual y digital se pueden considerar novedades, que responden básicamente a las transformaciones en el mundo de fuera de la escuela y que plantean la necesidad de ser admitidas en los contextos educativos. Desde la perspectiva del modelo de SD, no suponen ningún obstáculo, ya que el modelo permite la presencia de más de una lengua, tanto como objetivo de la secuencia, como en su consideración de instrumento de mediación durante el proceso (p.ej., lecturas, lengua de relación entre los participantes), permitiendo también la integración de herramientas digitales en el diseño (ver Durán y Manresa 2011, Margallo 2012).

Si bien los cambios en los textos que constituyen el marco institucional para la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria marcan una cierta evolución en los contenidos y en los planteamientos, estos cambios no alteran ni invalidan el modelo de SD, sino que contribuyen a corroborar los principios teóricos que lo informan desde su formulación inicial. Por otra parte, esta visión rápida sobre el marco institucional no tiene la pretensión de analizar los cambios que estas disposiciones pueden haber promovido en el mundo educativo. La distancia entre los documentos y la realidad en las aulas a menudo es tan grande que, para tener una perspectiva completa sobre el estado de la cuestión en el mundo educativo, hay que aproximarse a las situaciones concretas y a los participantes en el proceso, a sus creencias y representaciones y a sus prácticas (ver García-Parejo 2011 para un ejemplo de prácticas de escritura que no están incluidas en las recomendaciones de textos institucionales). Quisiera solo remarcar, volviendo a la lectura de los textos oficiales que hacen los autores citados, y en relación con la SD como modelo de enseñanza y aprendizaje, que de la LOGSE a la LOE no parece que haya habido evolución en los planteamientos del modelo de programación de los contenidos de Lengua y Literatura, a pesar de las recomendaciones de cambio. En palabras de Durán (2011):

> La programación de Lengua y Literatura debe partir de modelos didácticos que integren las diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas con la reflexión metalingüística y metaliteraria, y que pongan en comparación las diversas lenguas que usa y aprende el estudiante, que creen situaciones donde los alumnos deban formularse preguntas y hacer búsquedas para dar respuesta a estos interrogantes; que creen espacios donde la lectura y la escritura tengan sentido; que permitan avanzar con ritmos diferentes y que se centren en la actividad como espacio para motivar, aprender y evaluar, entre otros. (p. 91)

4. Evolución y ampliación del modelo de SD

A lo largo de los apartados precedentes, ha quedado demostrado que el modelo de SD, tal como fue concebido en el momento de ser formulado, no ha experimentado cambios substanciales, ni en las bases teóricas que lo fundamentan, ni en las características de los elementos que lo componen, y ha mostrado su capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes del contexto educativo y del contexto social. Es sabido que surgió como modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los géneros escritos, pero pronto se adaptó a otros procesos propios del uso de la lengua, como la lectura o los usos orales, y a la adquisición de contenidos literarios (p.ej., *Farrera 2003, *Colomer y otros 1998, Camps 2003, Durán y Manresa 2011, Margallo 2012). Por otra parte, la necesidad de revisar la enseñanza de la lengua a partir de las propuestas de la LOGSE plantea pronto una redefinición de los contenidos gramaticales que esté más en consonancia con los usos verbales, para contribuir a adecuar los textos a los factores contextuales.

En realidad, la atención a las formas lingüísticas en relación con los géneros objeto de la SD ya queda recogida en el modelo inicial de SD, en relación con los mecanismos responsables de la textura (cohesión textual gramatical y léxica, marcadores discursivos y estructurales, y marcas enunciativas), con la intención de promover un espacio para la reflexión gramatical en las SD que se dirigen a los procesos de producción discursiva. A lo largo de los últimos diez años, aproximadamente, surge el interés por la reflexión metalingüística y la adquisición de la competencia verbal; también nace el interés por la revisión de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva que incluya las aportaciones de los estudios lingüísticos de base funcional y cognitiva, así como las aportaciones de la semántica y la pragmática en el estudio de la sintaxis (*Zayas 2004, *Camps y otros 2005).

Estas circunstancias plantean la necesidad de ampliar el modelo de SD a los contenidos gramaticales, con el objetivo de promover la consideración de los objetos de enseñanza y aprendizaje gramatical en sí mismos (Hudson 2010) en un proceso de focalización, para convertirlos en herramientas de conocimiento en los procesos de producción y comprensión (Camps 2006). Surge, así, el modelo de SD de gramática (SDG) (*Camps 1998a, *Camps y otros 2005, Camps y Zayas 2006, Fontich 2006 y 2012), que no difiere del modelo inicial ni en su concepción ni en su estructura, sino que amplía el objeto de la SD: no propone únicamente una actividad de producción lingüístico-discursiva, sino que plantea una actividad de investigación sobre el funcionamiento de la lengua, cuyo resultado permite alcanzar el aprendizaje de unos contenidos gramaticales y su sistematización, lejos de la atomización de los contenidos gramaticales que aún persiste en los libros de texto y en las prácticas en el aula (Ribas 2010). Las diversas modalidades de SDG se organizan en los siguientes tipos:

- SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura.
- SDG basadas en la comparación entre lenguas.
- SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos o morfológicos, textuales.
- SDG basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral o escrita.

Desde la transversalidad de la lengua, por otra parte, tanto la estructura organizativa del modelo de SD como el doble objetivo de hacer y de aprender permiten su aplicación en todas las asignaturas del currículo. Muchos de los enseñantes de estas materias, y también los profesores de Lengua en colaboración con los de otras disciplinas, han diseñado y han puesto en práctica secuencias didácticas dirigidas al aprendizaje de los contenidos disciplinares a partir de propuestas de lectu-

ra y de escritura, de propuestas de investigación y sistematización de información, de propuestas de comparación y elaboración de resultados de consultas o encuestas a una muestra de población sobre un tema determinado, etc. Las posibilidades son múltiples, y el modelo de SD tiene la potencialidad necesaria para asumirlas, si bien es necesario que se cumplan los requisitos básicos que lo configuran.

Otra de las posibilidades del modelo, al margen de su utilidad como modelo didáctico, es la rentabilidad que ofrece como instrumento de investigación, ya apuntada en *Camps (1996):

> En el momento actual, la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto, es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a que se ha hecho referencia [de qué manera las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten que los aprendices construyan su conocimiento lingüístico]. La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite (quizás no lo deba permitir nunca) prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores, tendría que ser formularse preguntas que les permitan investigar. (p.47)

5. Conclusión

He intentado, a lo largo de este escrito, situar el modelo de SD en el contexto en que se formuló y seguir la trayectoria de los cambios que se han desarrollado a su alrededor para mostrar, finalmente, que el modelo es válido y plenamente vigente. Se podría decir que no caduca. Pero, como ya hemos apuntado en otras ocasiones, es un modelo que no tiene salida, que no se vende. Cabría preguntarse por qué es una propuesta que no tiene éxito, a pesar de su excelencia. ¿Quizás resulta caro, en el sentido de que adquirir los saberes para llevarlo a cabo supone un esfuerzo considerable? ¿Quizás no es un buen momento para lanzarlo al mercado (qué momento a lo largo de los veinte años de existencia)? ¿Quizás no gusta al comprador porque tiene un libro de instrucciones que se considera complicado, ahora que todo se puede comprar ya hecho, a punto de consumir? ¿O quizás haya que insistir en que el comprador haga una cata y compruebe que es bueno?

Afortunadamente, cada vez hay más enseñantes a quienes, después de la cata, les ha gustado tanto y han sacado tanto rendimiento de él que se han lanzado a producir, a experimentar y a aprender a partir de la experiencia. Quizás lo que hace falta es diseñar secuencias didácticas diversas para provocar el aprendizaje de los enseñantes, y no solo de los alumnos, siguiendo el principio del aprendizaje que se amplía y que se expande a partir de la implicación en un proyecto compartido. Esperemos que los lectores hagan las reflexiones pertinentes respecto a este caso y encuentren las soluciones adecuadas para que el producto SD se vaya extendiendo como una mancha de aceite por nuestras escuelas y nuestros institutos. Quizás el boca-oreja ayudará...

Gramática y escritura en Primaria:
el complemento del nombre

Fontich, X. y Giralt, M. (2014). Gramática y escritura en 6º de Primaria: El complemento del nombre. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 67, 45-53.

Xavier Fontich | Marta Giralt

1. Introducción

En este texto presentamos una experiencia de enseñanza de la gramática llevada a cabo con alumnos de 6º de Primaria (11-12 años) de un centro público del área metropolitana de Barcelona. Esta experiencia tenía por objetivo explorar la complementación del nombre y hacerlo en el contexto de una tarea de escritura. Se sitúa por tanto en la confluencia de dos ámbitos de la educación lingüística: gramática y composición escrita. La investigación muestra que la relación entre estos dos ámbitos no es fácil de dilucidar. ¿Es necesario presentar la gramática aislada de la escritura, como un contenido de aprendizaje en sí mismo? ¿Es más beneficioso relacionarla siempre con la expresión escrita? ¿O quizás haya que trabajarla implícitamente a partir solo de un gran número de tareas de escritura? Nos situamos entre aquellos estudios que defienden que la enseñanza explícita de la gramática puede ayudar a hacer textos mejores si se tienen en cuenta tres cuestiones: qué enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo lo aprenden los alumnos (véase Fontich 2014c).

En este sentido, los estudios sobre enseñanza de la gramática muestran la importancia de abordar las nociones gramaticales en el contexto de tareas de escritura y de hacerlo potenciando la interacción entre aprendices. Subrayan también la importancia de que el docente comparta dudas y hallazgos con otros docentes y con investigadores. En este texto presentamos una experiencia sobre el complemento del nombre que responde a estas dos ideas. Describimos una secuencia didáctica llevada a cabo en el seno de un grupo de trabajo, mostramos el diálogo de dos alumnos y reflexionamos sobre algunas cuestiones que esta experiencia ha desvelado. Los seminarios organizados por este grupo han tenido por objetivo desencadenar la reflexión sobre la práctica, conformando progresivamente una comunidad de aprendizaje donde se han compartido interrogantes y hallazgos. Inspirándose en los planteamientos de la investigación-acción, se han discutido intervenciones de aula planteadas a la vez como tareas estructuradas y como procesos abiertos a modificaciones (Sainz Osinaga y Ozaeta 2009).

2. Un marco para trabajar la gramática en la escuela

Cada uno de los docentes integrantes del seminario ha elegido un aspecto gramatical concreto, sobre el cual ha diseñado una propuesta de intervención para llevar a la práctica. El proceso desencadenado ha sido objeto de reflexión conjunta siguiendo los interrogantes mencionados: qué enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo lo aprenden los alumnos. Esto ha sido así también en relación con los tres recursos básicos de los que dispone la lengua para complementar un nombre (Hernanz y Brucart 1987): el adjetivo, el sintagma preposicional y la oración subordinada. Hemos partido de la siguiente idea: no podemos reducir el trabajo sobre el complemento del nombre a una simple tarea de identificación en oraciones aisladas; necesitamos operar también en el contexto de la escritura y presentar este mecanismo como un recurso para escribir textos portadores de más significado.

Se ha querido trabajar esta idea integrando los niveles oracional y textual. Se han propuesto tareas de observar, identificar, valorar y clasificar material lingüístico y, para implicar activamente a los alumnos y promover la discusión, el aula ha sido organizada de maneras diversas (en gran grupo, en pequeño grupo y en parejas). Asimismo, se han registrado en audio algunas de las conversaciones para poder observar cómo razonan los alumnos sobre gramática en el contexto de escritura. La presente secuencia persigue dos objetivos de aprendizaje: uno comunicativo y otro gramatical. En cuanto al aprendizaje ligado a la comunicación, el objetivo es elaborar un escrito situado en unos parámetros comunicativos concretos: un texto de carácter biográfico y dirigido a la comunidad escolar en que los alumnos reflexionen sobre los años que han pasado en la escuela. Y en cuanto al aprendizaje gramatical, en primer lugar, se quiere hacer reflexionar a los alumnos sobre el sentido de usar el complemento del nombre (en adelante, CN), centrando la atención en el aspecto informativo de este recurso sintáctico: un texto con estos complementos será más portador de significado.

En segundo lugar, se quiere mostrar las tres formas básicas que toma el CN en el seno de un texto: adjetivo, sintagma preposicional y frase subordinada. Se trata de un contenido trabajado de forma desigual en la escuela. Torralba (2009) muestra cómo alumnos de 6.º curso tienen bastante asimilado el concepto de adjetivo, pero no el de preposición; y por otro lado, el concepto de oración subordinada no forma parte de los contenidos mínimos contemplados en los documentos oficiales en España, por lo que podemos suponer que se trata de un contenido poco o nada trabajado por los alumnos cuando terminan la Primaria.

Y en tercer lugar, se quiere situar las tareas de identificar CN en relación tanto con oraciones como con textos elaborados por los propios alumnos. Destaca la dificultad de los alumnos a la hora de transferir al uso de la lengua los conocimientos gramaticales (por ejemplo, cuando revisan la normativa) hecho que se atribuye al trabajo gramatical descontextualizado (Andrews 2005). El nuevo currículo español plantea superar este problema poniendo el trabajo gramatical al servicio del uso lingüístico. Sin embargo, varios trabajos remarcan los beneficios de combinar tareas de identificación y razonamiento gramatical tanto sobre el sistema como sobre los usos (Camps 1998, Coronas 2014).

3. Diseño de la secuencia

Para alcanzar los objetivos expresados anteriormente, se ha planteado un conjunto de tareas agrupadas en tres fases siguiendo el modelo de secuencia didáctica (*Milian 2012). Después de proponerles escribir un texto sobre su paso por la escuela, se remarca a los alumnos el problema que pueden tener algunos textos (son pobres desde el punto de vista del significado) y se les indica una posible solución para superarlo: el uso de CN. En el Cuadro 1 se muestra el guion que se les da.

Cuadro 1. Guion de la secuencia didáctica

Fase 1 Observación	Fase 2 Producción y análisis	Fase 3 Publicación y reflexión
• **Actividad 1:** Observar un texto con y sin CN. • **Actividad 2:** Identificar y clasificar los CN del texto. • **Actividad 3:** Complementar nombres con diferentes tipos de CN.	• **Actividad 4:** Escribir un texto sobre los años pasados en la escuela. • **Actividad 5:** Identificar y clasificar los CN del texto.	• **Actividad 6:** Preparar la publicación de los textos. • **Actividad 7:** Realizar una reflexión final.

Fase 1

En una primera fase se trabajan las diversas formas que pueden tomar los CN (sin explicitar su nombre), observando y contrastando dos textos (Cuadro 2). Entre toda la clase se comparan los dos textos y se concluye que el CN permite expresar más detalles y, en definitiva, más información. Posteriormente (actividad 2) se clasifican los CN en tres grupos según si son adjetivos o si empiezan por preposición o por "que". Finalmente (actividad 3) se hace una práctica de complementación de nombres diversos del campo semántico de la escuela, que los alumnos podrán utilizar en sus escritos.

Cuadro 2. Modelo de texto (adaptado de material de clase)

Text 1	Text 2
Soy Marta y llegué a nuestra escuela hace 7 años. Soy tutora. He conocido a muchos alumnos y maestros y he enseñado inglés a niños y niñas. ¿Recordáis cuando nos conocimos en P5? ¡Hicimos y comimos un pastel!	Soy Marta y llegué a nuestra *maravillosa* escuela hace 7 años. Soy tutora *de ciclo superior*. He conocido a alumnos y maestros *fantásticos*y he enseñado inglés a niños y niñas *que estabanmuymotivados*. ¿Recordáis cuando ibais a P5? ¡Hicimos y comimos un magnífico pastel *de chocolate*!

Fase 2

En la segunda fase, los alumnos producen y analizan sus propios textos. En primer lugar, la maestra plantea una reflexión en gran grupo sobre la estructura que puede tener el texto (actividad 4). Para no perder el foco gramatical, se recuerda que los CN hacen que el texto sea más rico desde el punto de vista del significado y se anima a los alumnos a usar los tres tipos de CN. En la actividad 5 se les pide que clasifiquen en pareja los CN que han empleado. Esta actividad les permite adoptar un nuevo protagonismo, ya que no es habitual pedir a los alumnos que exploren gramaticalmente sus propios textos. Si detectan que no han empleado alguno de los tres tipos de CN, deben intentar reescribir el texto.

Fase 3

En la tercera fase se preparan los textos para su posterior publicación (actividad 6) y se lleva a cabo la reflexión final (actividad 7). Los textos iniciales son bastante largos y hay que reducirlos para adaptarlos al proceso de publicación. Esta necesidad da paso a una actividad (no planificada inicialmente) de resumen del texto; se trata de una actividad compleja si se quiere que el texto mantenga la esencia inicial.

4. Los alumnos hablan para aprender gramática

Hemos podido observar cómo los alumnos discuten para resolver las tareas gramaticales. Hay dos cuestiones que nos han llamado la atención: la enorme implicación de los alumnos a la hora de identificar y clasificar CN y las dificultades con que se encuentran cuando reflexionan. Esto es coherente con lo que se ha observado en investigaciones como las que se encuentran en Ribas y otros (2014). En el siguiente diálogo (Cuadro 3), los alumnos debían identificar los CN del texto que habían escrito (actividad 5).

Cuadro 3. Conversación gramatical en el contexto de escribir

1. Pablo: Aquí seria "excursió", no?, el nucli? 2. María: "Farem una excursió a Port Aventura que segur que ens agradarà a tots" 3. Pablo: "Farem una... a Port Aventura"... perquè "farem una excursió a"... Jo diria que és "excursió"... porque esto es un complemento de otro nombre... ¿qué excursión haremos? A Port Aventura (sic). 4. María: Tienes que poner "que segur que ens agradarà" porque es "que segur"... (sic)	1. Pablo: ¿Aquí sería "excursión", ¿no?, el núcleo? 2. María: "Haremos una excursión a Port Aventura, que seguro que nos va a gustar a todos" 3. Pablo: "Haremos una... a Port Aventura"... porque "haremos una excursión a"... Yo diría que es "excursión"... porque esto es un complemento de otro nombre... ¿qué excursión haremos? A Port Aventura [sic]. 4. María: : Tienes que poner "que seguro que nos va a gustar" porque es "que seguro"... [sic]

Como podremos observar, el reto de reflexionar sobre la gramática es importante cuando se trabaja con textos escritos por los propios alumnos. En estos casos, el contenido gramatical planificado (preparado con finalidad didáctica) se mezcla con aspectos no planificados. Esto hace que los textos reales sean ámbitos muy complejos para la reflexión gramatical. Una de las conversaciones que refleja esta complejidad es la que ilustra el siguiente ejemplo, en el que dos alumnos exploran la frase: "Haremos una excursión a Port Aventura que seguro que nos va a gustar a todos".

Pablo (turno 1) identifica el nombre "excursió" como núcleo del sintagma nominal y María repite la frase entera (turno 2). En los dos siguientes turnos, la atención de uno y otro se centra en complementos diferentes: en el turno 3, Pablo se centra en "a Port Aventura", al tiempo que en el turno 4 María se centra en "que seguro que nos va a gustar". Mientras que este último complemento responde a los modelos trabajados en el aula, "a Port Aventura" es un complemento singular. En el turno 3, Pablo se implica en una serie de operaciones para argumentar que "a Port Aventura" es complemento de excursión, y una mirada atenta a su razonamiento nos hace tomar conciencia de dos cuestiones: la enorme complejidad de la oración observada (escrita por ellos mismos) y la adecuada intuición que muestra el alumno a la hora de reflexionar.

Observemos en primer lugar esta peculiar oración. Responde a un patrón del tipo "hacer algo" y la podemos encontrar en una expresión como

"hacer una visita". Podríamos decir que, de forma parecida a lo que ocurre con las oraciones copulativas, el verbo es portador de la morfología verbal, pero no tiene fuerza predicativa: se dice que *hacer* es un "verbo ligero". Se trata de un comportamiento no transitivo de "hacer", que contrasta con el sentido transitivo que este verbo toma en una frase como "Haremos una mesa en el taller que seguro que nos gustará" (para las estructuras con verbo ligero, véase De Miguel 2011). En estos casos el peso predicativo recae sobre el nombre, que suele ser un nombre deverbal, es decir, un nombre proveniente de un verbo del que conserva el perfil argumental. Así, "La visita del fiscal anticorrupción a la sede del partido" equivale a "El fiscal anticorrupción visita la sede del partido". Tal como se pone de manifiesto en Fontich (2014b), las estructuras con verbo ligero y nombre deverbal son difíciles para los alumnos y dan mucho juego para promover la discusión gramatical.

Pero la casuística de la oración que los alumnos observan no termina aquí. Mientras que las nominalizaciones, al ser derivaciones de un verbo, mantienen la estructura argumental del verbo del que proceden, Colominas (2001) nos indica un fenómeno curioso: "También podemos encontrar nombres no derivados como (...) 'excursió' en catalán (...) formando parte de construcciones de apoyo: (...) *hacer una excursión*" (p.77, la cursiva es nuestra). Si retomamos ahora el razonamiento de Pablo en el turno 3, observamos que este alumno es sensible a la unidad semántica formada por "fer" (*hacer*) y "excursió" (*excursión*) ("farem una excursió a..." *haremos una excursión a...*). Sin embargo, toma como punto de referencia "excursió" y no "farem" "porque esto [a Port Aventura] es un complemento de otro nombre...". Su recurso a la pregunta no está claro ("¿qué excursión haremos? A Port Aventura"), ya que una pregunta más natural sería "¿qué haremos?", en la que la eventual respuesta "una excursión a Port Aventura" sugiere unidad semántica entre estos elementos. Tendríamos, pues, superpuestas dos unidades semánticas: "hacer una excursión" y "una excursión a Port Aventura".

Podríamos decir que el alumno se encuentra entre dos planos: el plano del comportamiento prototípico de CN, tal y como ha sido estudiado en el aula en oraciones muy controladas, y el plano de una estructura peculiar muy poco prototípica: la colocación con el verbo ligero "fer" (*hacer*), el nombre "excursió" (*excursión*) (que, a pesar de no ser deverbal, expresa movimiento) y los complementos "a Port Aventura" y "que seguro que nos va a gustar a todos". Estos dos planos en cierto modo se corresponden con los dos tipos de materiales gramaticales que se suelen emplear. Por un lado, tenemos estructuras muy planificadas (provenientes de las explicaciones del profesor y de los libros de texto) que nos permiten sistematizar el aprendizaje a partir de CN prototípicos. Y por otro, tenemos las frases que los alumnos escriben y que constituyen estructuras complejas difíciles de analizar.

Los estudios sobre enseñanza gramatical indican que un problema importante es la falta de transferencia de los saberes declarativos de los alumnos al uso de la lengua (Locke 2010). Algunos de ellos sugieren como posible causa el trabajo excesivamente centrado en elementos gramaticales prototípicos (p.ej., *Notario 2001, *Zayas 2004, *Fontich 2014a, etc.). Realizar actividades de diversa tipología puede generar dudas, pero permite abrir el espacio para que los alumnos reflexionen y avancen.

5. Algunas observaciones sobre la secuencia descrita

El contexto del seminario nos ha permitido, como ya se ha indicado, compartir interrogantes y hallazgos. Un problema identificado hace referencia a la intención inicial de la secuencia, que podríamos formular de la siguiente manera: "Enseñamos la complementación del nombre para que los alumnos hagan textos con complementos del nombre". Unos interrogantes que la secuencia nos ha suscitado han sido los siguientes: ¿hay que enseñar al alumnado a usar complementos del nombre?, ¿o los utiliza ya de forma espontánea? Si nos quedamos con esta última opción, entonces podemos concluir que no es realmente necesario enseñar ese contenido. Sin embargo, podríamos decir, en realidad, que el sentido de enseñar la complementación del nombre va ligado a dos aspectos: no solamente la ampliación de la información sino también (quizá, sobre todo) la manera como presentamos dicha información. En relación con este segundo punto, un texto con CN puede expresar con mayor claridad la subjetividad del autor, es decir, puede estar más *modalizado* (Macià, 2006) (tal como hemos podido observar en el texto 2 del Cuadro 1).

El concepto de modalización puede ayudar a trabajar la complementación del nombre de una forma más intencional. Permite poner bajo un mismo paraguas la complementación del nombre y otro recurso gramatical: el de la selección léxica. Debido a la excesiva compartimentación de los libros de texto (Ribas 2010, Coronas 2014), estos dos elementos se trabajan en apartados distintos: el CN forma parte del trabajo de sintaxis, mientras que la selección léxica se incluye en el trabajo de vocabulario (junto con los sinónimos, los hiperónimos, etc.). Se ha subrayado la necesidad de superar esta compartimentación y podemos pensar que la modalización puede ser una manera de hacerlo: no es lo mismo "Haremos una excursión a Port Aventura, que nos va a gustar mucho" que "Haremos una *trepidante* excursión a Port Aventura, *que nos va a fascinar*".

El diálogo que hemos mostrado invita a dejarnos iluminar por la gramática y los razonamientos metalingüísticos de los alumnos. La reflexión gramatical en parejas o pequeño grupo supone una nueva manera de aprender gramática. Es una buena manera de compensar el tiempo de habla del maestro, que en general termina siendo muy superior al de los alumnos. Plantear la enseñanza gramatical de una manera más abierta, presentando diferentes situaciones que como maestros nos pueden crear inseguridades y que debemos aprender a gestionar. Esta nueva manera de proceder nos pone en situación de reflexionar para ampliar nuestra comprensión del fenómeno que se está trabajando. Nos exige una reestructuración del propio conocimiento, algo que como docentes nos enriquecerá durante y después del proceso. Cuando esto sucede, los alumnos se sienten parte activa del proceso de aprendizaje y se implican más en la tarea propuesta.

Enseñanza de la gramática y escritura:
el papel de la revisión

Rodríguez-Gonzalo, C. (2014a). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y textos* 40, 19-32.

Carmen Rodríguez-Gonzalo

1. Introducción

Las relaciones entre gramática y escritura se muestran de manera particular en la revisión de los textos. Los estudios sobre escritores noveles y expertos ponen de manifiesto la complejidad de este proceso, que implica que el hablante desarrolle su propia conciencia de escritor, las estrategias para regular su manera de elaborar el texto y un conocimiento específico del lenguaje, que le permita observarlo y reflexionar sobre su uso. En relación con estos aspectos, en este artículo se muestran los resultados de una investigación de aula, en la que 21 alumnos de 4º de Secundaria (15-16 años) revisan el uso de los tiempos verbales del pasado en un relato sobre una experiencia vivida. El análisis de las sucesivas versiones del texto y de las interacciones durante la revisión permite mostrar los logros y las dificultades de los escritores noveles durante el proceso y el papel que desempeñan los contenidos gramaticales en el mismo (ver para una ampliación de este trabajo Rodríguez-Gonzalo 2011).

La enseñanza de la escritura, entendida como proceso complejo y actividad socialmente situada, es decir, como una actividad que se realiza con una finalidad, en un contexto social que regula sus prácticas discursivas según convenciones de género, variables según las circunstancias, tiene un considerable desarrollo en la investigación didáctica (Camps 2003, Beard y otros 2009, Bazerman 2010, Milian 2011), aunque todavía su presencia en las aulas de Primaria y Secundaria no se puede considerar generalizada. El dominio de la escritura así entendida precisa de autorregulación. Es el emisor quien toma decisiones según sus propósitos (determinados en buena medida por la audiencia y el género discursivo), sus conocimientos y los recursos de que dispone. En la autorregulación, que se manifiesta tanto al planificar como al revisar, intervienen diferentes aspectos, algunos de control más consciente que otros. Por ello, muchos investigadores han incidido en la importancia

de la revisión (Bartlett 1982, Bereiter y Scardamalia 1987, Camps 1994, *Ribas 2001, Horning y Becker 2006, Chanquoy 2009, Álvarez-Angulo 2011), ya que caracteriza de manera especial la composición escrita y la diferencia de la oralidad. La revisión implica procesos explícitos de comparación entre algún fragmento (ya sea una palabra, una frase, un párrafo…) y la representación del escritor sobre el texto. Si bien estos procesos no siempre conllevan modificaciones, sí suponen una constante evaluación por parte del escritor.

Bartlett (1982) estudia el proceso de revisión con el objetivo de determinar las dificultades que este puede suponer para los alumnos. Según esta autora, la revisión es un proceso que implica los subprocesos de detección e identificación de problemas, así como el dominio de estrategias de corrección. Se diferencia de la producción del primer borrador porque se realiza a partir de un texto ya existente y ha de poder integrarse en ese entorno. Además, la revisión responde a la conciencia (vaga o explícita) de que algo es erróneo o al menos es mejorable en el texto existente. Esto sugiere que las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar el primer borrador de un escrito no son los mismos que los requeridos para revisar un texto. Es evidente, concluye la autora, que la revisión es un complejo y difícil proceso, diferente de la generación del primer borrador tanto en sus demandas como en su desarrollo.

Bereiter y Scardamalia (1987) consideran que durante la revisión interactúan diversos procesos cognitivos y proponen un modelo con tres componentes: comparar, diagnosticar y operar (CDO). Cuando el mecanismo de comparar detecta algún desajuste, la atención pasa a la operación de diagnosticar, lo que implica buscar las causas del desajuste en el texto y en los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del escritor. A partir de ahí, la fase de operar ofrece dos posibilidades: elegir una táctica de intervención (cambiar palabras, suprimir o añadir elementos) y generar un cambio en el texto, o no modificar el texto y salir del proceso. Los cambios en el texto implican siempre cambios en la representación que el escritor se hace del mismo. Este proceso de comparar, diagnosticar y operar puede realizarse asimismo sobre elementos pretextuales, es decir, durante la planificación del texto, sobre aquello que se pretende escribir. Los autores consideran, por último, que los alumnos no son capaces por sí mismos de realizar este proceso, por lo que resulta necesario enseñarlo, creando las condiciones adecuadas.

Según Camps (1994), las investigaciones sobre revisión basadas en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita han mostrado la complejidad de las operaciones implicadas al revisar un texto y han aportado una nueva visión de este proceso, centrada en tres aspectos: su recursividad, ya que la revisión aparece en momentos y niveles diferentes de la producción; su carácter de proceso que implica evaluación y que no siempre concluye con cambios en el texto; y la posibilidad de revisión de elementos pretextuales.

Horning (2006), tras analizar cómo revisan sus textos escritores profesionales de trabajos diversos (médicos, abogados…), concluye que los escritores expertos desarrollan tres tipos particulares de conciencia: una conciencia metarretórica, que se refiere a su propio comportamiento como escritores ("Yo siempre hago esto y lo cambio después"), es decir, al conocimiento que tienen de las estrategias que utilizan y de su resultado; una conciencia metaestratégica, vinculada al conocimiento de sí mismos como personas (carácter introvertido, poca o mucha autonomía…), que les permite saber cómo han de actuar para solucionar un problema (p.ej., Horning comenta el caso de una escritora muy introvertida que explica cómo decide buscar ayuda externa durante la elaboración de un informe); y, en tercer lugar, una conciencia metalingüística, es decir, un conocimiento específico sobre el lenguaje. Los escritores expertos son conscientes de los aspectos de su escritura que necesitan de atención en sus borradores (características fonológicas –"aquí hay demasiadas pes"–, estructurales –"esta frase necesita ayuda"–, de tono o de formalidad, de precisión léxica…). Son conscientes de lo que saben y de lo que no y saben prestar atención al lenguaje que utilizan.

Junto a estos tres tipos de conciencia, los escritores expertos desarrollan habilidades útiles para revisar. Horning destaca la habilidad en el uso de la colaboración (como la petición de revisión a fondo a colegas especialistas), en el dominio de las convenciones del género, del público y del contexto, y la habilidad de utilizar eficazmente distintas herramientas (las incorporadas a

los procesadores de textos, diccionarios diversos, manuales de gramática, esquemas o plantillas…).

Frente a estas características, el proceso de revisión está lleno de problemas cuando se trata de escritores noveles: carecen de una imagen propia como escritores, así como de estrategias que les permitan abordar los cambios para mejorar su texto (excepto, quizá, la de acudir a sus profesores). Y, además, su conciencia metalingüística no está suficientemente desarrollada para prestar atención al lenguaje que utilizan, salvo en aquello que los profesores les señalan. En la mayoría de los casos, los escritores noveles solo son capaces de revisar en niveles superficiales del texto (modificaciones léxicas, cambios ortográficos…), es decir, en aquello para lo que están más "entrenados".

La corrección, como un aspecto de la revisión, aborda básicamente la normativa, necesaria desde la convicción de que todo texto escrito público ha de respetar las normas sociales de la lengua (como respetamos muchas otras normas de convivencia). Por ello, de la misma manera que las editoriales tienen correctores, que intervienen al final del texto, antes de pasarlo a la imprenta, en la enseñanza, la corrección se realiza al final, sobre el producto acabado, para habituar al alumno a percibir la importancia de los aspectos normativos. Se trata de intervenciones palabra a palabra, en las que se tienen en cuenta casi con exclusividad cuestiones ortográficas, lo que difumina el papel del contexto y la visión del texto como una unidad comunicativa, que ha de presentar sus ideas de forma coherente y articulada. Reducir la revisión a los aspectos normativos no mejora sustancialmente la expresión escrita de los alumnos y no facilita la reflexión sobre la propia manera de escribir, la necesaria conciencia metarretórica, de que habla Horning.

Otro de los problemas con que se enfrenta el proceso de revisión es el apego a las primeras formulaciones, tanto en el escritor principiante, que encuentra en ellas la mejor solución para decir lo que pretende, como en el escritor consumado, orgulloso de su estilo y de sus ideas. Buscar la distancia temporal respecto de las propias palabras o miradas alternativas a las del autor (p.ej., lectura en voz alta, revisión entre iguales), son las soluciones más ensayadas (Bazerman 2006).

Estos aspectos nos muestran la necesidad de atender la revisión del texto como una actividad útil y formativa, más que evaluativa y punitiva.

2. Revisión gramatical y conciencia metalingüística: el uso de los tiempos verbales del pasado

La investigación que mostramos se centra en las relaciones entre la conceptualización gramatical y el uso lingüístico y plantea la importancia de la revisión en la creación de conciencia metalingüística en los alumnos, si se han acotado los objetivos de la misma y estos han sido objeto de un trabajo previo. Es decir, por un lado, no se plantea la revisión del texto en su conjunto, sino de un aspecto lingüístico determinado, en este caso el uso de la correlación de tiempos verbales del pasado en español, vinculado al paso del uso espontáneo de los hablantes al uso elaborado. Por otro, se considera que la revisión no crea conciencia metalingüística si previamente el contenido gramatical que se revisa no ha sido objeto de observación y reflexión por parte de los alumnos.

En casos como "Perdió el libro que compró pocos días antes / Perdió el libro que se había comprado pocos días antes", la elección del pluscuamperfecto permite señalar con más precisión las relaciones de anterioridad entre la acción de comprar y la acción de perder por lo que su uso se considera más elaborado que la sucesión de perfectos simples, propia de la oralidad y del uso espontáneo. Pero para abordar la reflexión sobre estos usos, el mero conocimiento del paradigma verbal no resulta suficiente, si no se muestran las relaciones entre los distintos tiempos verbales

del pasado (la llamada *consecutio temporum*) en sus contextos de uso.

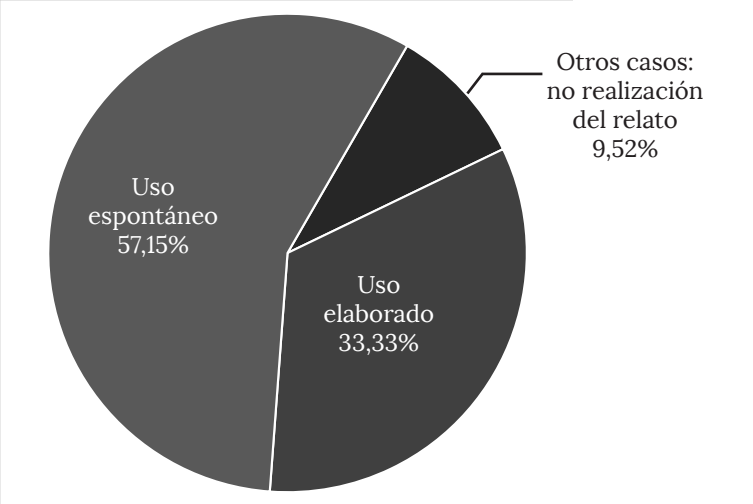
Para ello, se planteó a los alumnos cuál era la utilidad de las distintas formas del pasado en español, mediante una primera tarea de conceptualización en que los alumnos, en parejas, compararon (rasgos comunes, rasgos específicos, diferencias de uso) las distintas formas verbales del "eje del pasado" (pretérito perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto, anterior y condicional simple), tras lo cual escribieron individualmente un sencillo relato sobre una experiencia vivida ("El mejor verano de mi vida"), que permitiera el uso de las formas estudiadas .

3. La revisión del texto: algunos datos

Los resultados del análisis de los datos de la planificación y de la primera versión (textos y grabaciones de aula) mostraron un uso mayoritario de perfecto simple e imperfecto (formas verbales de uso espontáneo) en los textos (Figura 1) y una ausencia total de indicios de atención a la forma en las interacciones durante la tarea. En ellas primaba la gestión del contenido y de la situación de comunicación ("qué puedo decir-qué quiero decir", a sabiendas de que el texto sería leído en el aula) (ver Cuadro 1).

Tras la primera versión, la lectura en voz alta permitió focalizar de nuevo la atención en las formas verbales, a través de las indicaciones de la profesora, que planteó la revisión entre iguales centrada en este aspecto de los relatos. El análisis de las revisiones realizadas por los alumnos permitió agruparlas en tres categorías, tomando como referencia los planteamientos de Bartlett (1982) y Bereiter y Scardamalia (1987): la identificación de formas verbales del pasado, la evaluación de su uso (con dos variantes: tiempos más utilizados/no utilizados o tiempos bien/mal utilizados) y la modificación del uso (también con dos variantes: el alumno que revisa sugiere al autor que haga modificaciones sobre las formas verbales del pasado o realiza él mismo las modificaciones) (Cuadro 2).

Cuadro 1. Uso de los tiempos verbales del pasado (planificación y primera versión del relato)



Cuadro 2. Tipos de revisión que realizaron los alumnos (revisión entre iguales)

Tipos de revisión-combinaciones	Alumnos que revisan*	Total
Identificación + Evaluación	#1, #6, #7, #9, #11, #13, #14, #15, #20	9 (42,85%)
Identificación + Evaluación+ Modificación	#4, #5, #8, #10, #12, #16, #19	7 (33,33%)
Identificación + Modificación	#2, #3, #21	3 (14,28%)
Identificación	#18	1 (4,76%)
Evaluación	#17	1 (4,76%)

**Hemos asignado un número a cada uno de los 21 alumnos.*

4. Las interacciones durante la revisión: el caso de SG

Los datos proporcionados por las anotaciones en los textos se complementan con las interacciones mantenidas por los alumnos durante la revisión en aula. Hemos elegido varios fragmentos de las interacciones de una alumna (a la que llamaremos SG), para mostrar el proceso. En el primer diálogo (Cuadro 3), SG comenta con la profesora su revisión del relato elaborado por una compañera, sin sugerir modificaciones; el segundo diálogo (Cuadro 4) surge de la puesta en común en grupo, en que SG comenta de nuevo su revisión del relato de la compañera, sin sugerencias de modificación y a partir de la anotación de los resultados de su análisis; finalmente (Cuadro 5), SG comenta con la profesora su nueva revisión del relato de la compañera, tras nueva instrucción sobre el pluscuamperfecto y el condicional.

Cuadro 3. Revisión- sin sugerencias de modificación

Turno	Alumna (SG)	Profesora
1.	yo aquí no cambiaría nada	
2.		¿no?
3.	yo, yo lo veo bien	
4.		¿lo ves todo bien?
5.	yo sí, porque yo lo habría escrito así también	

Cuadro 4. Revisión sin sugerencias de modificación y a partir de la anotación de los resultados de su análisis

Turno	Alumna (SG)	Profesora
1.	yo no he corregido ningún verbo porque me parece bien cómo los ha escrito	
2.		¿sí?
3.	pero... he puesto que el tiempo verbal que más utiliza es el pretérito perfecto simple, y que algunos verbos como conocí expresan ya acciones acabadas.	
4.		vale
5.	por lo demás, está bien	

Cuadro 5. Revisión sin sugerencias de modificación - análisis tras nueva instrucción

Turno	Alumna (SG)	Profesora
1.	[a la profesora] ¡por favor, que no utiliza nada este chico! está todo el rato…	
2.		pues, escríbeselo
3.	a ver, María[dirigiéndose por escrito a la compañera, con tono de recriminación, entre risas]	
4.		venga, venga, escríbeselo
5.	ehhh, *solo utilizas* [mientras escribe] *pretérito perfecto simple* ¿no?	
6.		¿cuál es el pretérito perfecto simple?
7.	no sé si *tenía*, *venía*	
8.		no, ¿eso es el … SG… cuál es ese?, ¿no te acuerdas?, si te acuerdas perfectamente…
9.	*yo tenía*, pretérito imperfecto	
10.		eso es, eso es, no, no, no, pero mira, mira [no deja que SG borre lo que ha escrito] ¿esto qué es?, *estuvo*…
11.	*estuvo*, pretérito perfecto simple	
12.		pues muy bien, le pones ese, y luego, *tenía venía*, ¿eh?
13.	[mientras escribe] *imperfecto*	
14.		muy bien, muy bien, muy bien, muy bien, y le indicas, ¿hay pluscuamperfectos?, ¿se utiliza el pluscuamperfecto?
15.	No	
16.		pues, pónselo, ¿ehh, vale?

Los tres momentos seleccionados de interacción de la alumna SG con la profesora (Cuadros 3 y 5) o en el grupo-clase (Cuadro 4), muestran algunas constantes de la actividad de revisión. En buena parte de las interacciones, los alumnos, mientras señalan los verbos, aluden a su identificación y a los criterios que siguen para hacerla, pero no son capaces de sugerir modificaciones, como ocurre en los turnos 1-5. La alumna SG se justifica ante la profesora, con una razón reveladora: "porque yo lo habría escrito así también" (turno 5). Es decir, la alumna no puede proponer modificaciones porque su dominio funcional de los tiempos verbales del pasado no es diferente del que muestra el autor del texto revisado y no va más allá de los tiempos del uso espontáneo. El fragmento de la figura 4 (intervención durante la puesta en común de la revisión) ratifica la intervención del fragmento anterior (turnos 6 y 10) y muestra el análisis realizado de la forma verbal más utilizada (turno 8). En la reflexión de la alumna que muestran estos dos fragmentos no aparecen más tiempos verbales que los correspondientes al uso espontáneo (perfecto simple e imperfecto). Pero en el fragmento de la figura 5, tras una nueva instrucción de la profesora al grupo-clase, la alumna ve nuevas cosas en el texto que revisa, se hace consciente de la pobreza verbal que muestra y, sorprendida, comenta, "¡por favor, que no utiliza nada este chico!, está todo el rato…" (turno 11), tras lo cual hace recomendaciones por escrito, que oraliza a partir del turno 15, con la ayuda de la profesora.

Estos ejemplos son una muestra del tipo de interacciones registradas durante la revisión: por un lado, las mayoritarias, se centran en la identificación de los tiempos verbales utilizados, en delimitar qué es verbo y qué no lo es y en recordar su denominación exacta. En un segundo momento, la identificación se completa con la constatación de los tiempos que se usan y los que no se usan. Esta constatación lleva, en algunos casos, a sugerir al autor que modifique su texto incluyendo los tiempos verbales que faltan.

Si contrastamos los datos de las interacciones con las anotaciones que los alumnos realizaron sobre los textos de sus compañeros (Cuadro 2) vemos que son coincidentes: todos los alumnos intervienen en la identificación de las formas verbales, pero más de la mitad de los alumnos no realiza sugerencias de modificación de ningún tipo.

Estos datos muestran que la revisión requiere un alto grado de reflexión metalingüística. Y no es lo mismo revisar el contenido de un texto, o la ortografía, que aspectos lingüístico-discursivos como el uso de los tiempos verbales del pasado. Cuando la revisión recae sobre cuestiones que los alumnos tienen interiorizadas, es decir, sobre las que tienen un alto dominio funcional, los alumnos pueden controlar la actividad y comentarla entre ellos en las interacciones. En el caso del uso de los tiempos verbales del pasado, carecen de suficiente dominio funcional, de ahí que las interacciones se centren en la identificación y que busquen continuamente la evaluación externa de la profesora. Dicho de otro modo, los alumnos tienen dificultades para revisar aquello que no corresponde a su forma habitual de expresarse y, en esas situaciones, la interacción entre iguales tiene sus limitaciones.

Sin embargo, que los alumnos no fueran capaces de sugerir modificaciones acertadas en los relatos de sus compañeros no significa que la actividad no sirviera para desarrollar su conciencia metalingüística. Veamos el contraste de datos que muestra el Cuadro 6:

Cuadro 6. Contraste de datos de revisión y uso de tiempos en la segunda versión del relato

<table>
<tr><th colspan="5">Revisión entre iguales</th></tr>
<tr><td colspan="2">Con sugerencias de modificación sobre tiempos verbales - 8 casos (38,08%)</td><td colspan="3">Sin sugerencias de modificación del uso de los tiempos verbales* - 11 casos (52,38%)</td></tr>
<tr><th colspan="5">Segunda versión del relato</th></tr>
<tr><td colspan="2">Uso elaborado - 13 casos (61,89%)</td><td colspan="3">Uso espontáneo - 8 casos (38,08%)</td></tr>
<tr><td>4 tiempos verbales</td><td>3 tiempos verbales</td><td>2 tiempos verbales</td><td>1 tiempo verbal</td><td>Otros casos</td></tr>
<tr><td>5 casos (23,80%)</td><td>8 casos (38,09%)</td><td>6 casos (28,57%)</td><td>0</td><td>2 casos (9,52%) sin relato</td></tr>
</table>

*A estos datos hay que sumar 2 alumnos (9,52%) que no hicieron la actividad de revisión en el aula.

Cuando revisan su propio relato, hasta 13 alumnos son capaces de incluir en sus textos usos más elaborados que el perfecto simple o el imperfecto, como vemos en el caso de SG (Cuadro 7).

Cuadro 7. Primera y segunda versión del relato de SG

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
El mejor verano de mi vida	*Mi mejor verano*
Ocurrió *hace dos años, yo* ***tenía*** *14 años, y* ***estaba*** *en Port-Saplaya (Alboraya), como siempre* ***estaba*** *en la playa o en la piscina, que hay debajo de mi casa. Un día de ese verano, me* ***dirigí*** *hacia el aeropuerto de Valencia, para coger un avión, por primera vez en mi vida, que* ***iba*** *hacia Bérgamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que* ***vivieron*** *aquí durante 5 años y se* ***volvieron*** *a su país, yo* ***llevaba*** *un año sin verlos y los* ***echaba*** *de menos. Una vez allí en Italia,* ***estuve*** *un mes con mis amigos y sin padres. Me lo* ***pasé*** *muy bien, porque* ***vi*** *a mis amigos y* ***visité*** *ciudades muy famosas como Milán.*	*Yo* ***tenía*** *14 años y* ***vivía*** *en Port-Saplaya,* ***conocí*** *a unos amigos unos años antes. Siempre* ***iba*** *con ellos a la piscina a la playa,* ***jugaba*** *mucho con ellos a todas horas. Cuando yo* ***había cumplido*** *ya los 14 años me* ***fui*** *a Italia con ellos porque* ***hacía*** *un año, que no los* ***veía*** *y los* ***echaba*** *mucho de menos. Cuando me* ***fui*** *a Italia y* ***llegué estuve*** *con mis amigos todo el tiempo.* *Como yo nunca* ***había visto*** *Italia me* ***llevaron*** *a conocer ciudades muy bonitas y grandes como Milán.* ***Estuve*** *durante 1 mes en Bérgamo una ciudad, o mejor dicho un pueblo de sueños super bonito, que* ***estaba*** *situado delante de una preciosa colina, donde todas las mañanas* íbamos *a almorzar. Durante todo el tiempo que* ***estuve*** *en Italia, me lo* ***pasé*** *con ellos, conociendo ciudades nuevas, a su familia y amigos. Me lo* ***pasé*** *como nunca. Cuando* ***pasó*** *el mes me* ***tuve*** *que ir y me* ***dio*** *mucha pena porque* ***supe*** *que no los* ***iba a volver a ver*** *hasta este año en verano, así que dentro de 1 mes y medio volveré a Italia a ver a mis amigos, que los echo mucho de menos.*

Los datos muestran que la actividad de revisión ha permitido hacer conscientes a los alumnos del problema del uso de los tiempos verbales del pasado. En muchos casos no se han atrevido a modificar los textos de sus compañeros o no han acertado a hacerlo en parte por falta de dominio funcional del problema y, en parte también, por falta de control enunciativo sobre un relato que no era el suyo y en el que no podían modificar su planteamiento discursivo. Este control del uso, este uso consciente, sin embargo, se manifiesta en las segundas versiones de sus relatos, ya que, en ellos, cada autor ha podido introducir las modificaciones que ha creído convenientes, como se puede observar en el caso de SG (ver Rodríguez-Gonzalo 2014b y 2015).

5. Discusión y conclusión

Los datos mostrados acerca de la transferencia entre el saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado y el uso reflexivo de los mismos permiten realizar algunas consideraciones:

- La revisión gramatical del relato, realizada entre iguales, ha permitido que buena parte de los alumnos haya incorporado nuevos usos de los tiempos verbales del pasado en su relato.
- La escritura de la primera versión del relato, pese a ir precedida de una planificación guiada, centra la atención y el esfuerzo de la mayoría de los alumnos básicamente en el control semántico-pragmático del texto (qué digo-qué es conveniente decir), sin que se consiga atender al mismo tiempo a requerimientos formales cuyo dominio se está aprendiendo a realizar.
- La revisión gramatical entre iguales no supone mejoras sustanciales de los textos revisados, pero provoca un cambio de perspectiva necesario: el alumno que revisa abandona la posición de enunciador preocupado por lo que ha de decir y cómo decirlo, para situarse en la de observador externo, que focaliza su mirada en función de los objetivos de aprendizaje. En este caso concreto, se trata de analizar el uso de los tiempos verbales en el texto de un compañero y de sugerirle mejoras. Enfrentarse a esta tarea exige un alto grado de reflexión metalingüística, parcialmente explícita en las interacciones. De ahí, a nuestro juicio, el valor de la revisión gramatical como instrumento de evaluación formativa.
- La reflexión metalingüística realizada sirve, en un número significativo de casos, para que el alumno, cuando vuelve a asumir la posición de enunciador en su propio relato, lo haga consciente de los objetivos de uso lingüístico que se pretenden conseguir. Su control del texto le permite realizar las modificaciones de las que se siente capaz en ese momento.
- La revisión gramatical de los textos propios o de iguales se diferencia de otras actividades de saber gramatical (declarativo o procedimental). En las primeras, el alumno se acerca a la lengua desde la misma perspectiva que a cualquier otra ciencia, si bien se enfrenta a las dificultades de conceptualización propias de un objeto que se estudia a sí mismo. En la revisión gramatical de textos propios o de iguales, el alumno ha de analizar su propio uso lingüístico o el de sus iguales y ha de reflexionar sobre él, lo que le obliga a mantener un doble control: sobre lo que dice y sobre cómo lo dice, en una situación similar a la que realiza un escritor cuando revisa su texto. Podríamos decir, salvando las distancias con el mundo literario, que la revisión gramatical sitúa al alumno en una posición de extrañamiento en relación con su texto y le obliga a desautomatizar determinados usos, según los objetivos didácticos establecidos.
- Las interacciones durante la actividad de revisión muestran qué aspectos pueden ser objeto de reflexión y colaboración entre los propios alumnos (básicamente, la localización e identificación de formas verbales del pasado) y cuáles requieren de la guía de un interlocutor con dominio funcional de aquello que se pretende revisar, la profesora en este caso (el uso de determinados tiempos verbales, como el pluscuamperfecto o el condicional). Siguiendo los postulados de Vigotski (1989), las interacciones analizadas nos hacen pensar en cómo se produce la transferencia del saber gramatical al uso reflexivo de la lengua; así, la interacción en el aula, entre iguales o con el profesor, parece facilitar el proceso de interiorización que conduce del plano interpsicológico (lo que el alumno puede realizar con la ayuda de otros) al plano intrapsicológico (lo que el alumno es capaz de realizar por sí mismo, de forma autónoma), en relación con la reflexión sobre el uso lingüístico. Los datos parecen confirmar que el

paso del uso espontáneo al uso elaborado no se hace sin control metalingüístico.

Hemos mostrado la necesidad de diferenciar entre revisión y corrección, no solo porque se centren en aspectos lingüísticos distintos, sino porque se sitúan en momentos diferentes del proceso de enseñanza de la escritura. En la revisión se busca el desarrollo en el estudiante de su propia conciencia como escritor y de las posibilidades que ofrece el lenguaje. En este sentido, adquiere importancia la enseñanza gramatical, entendida como reflexión sobre la lengua y al servicio de usos progresivamente más complejos y elaborados de la misma. Este planteamiento de la reflexión gramatical como atención a la forma permite focalizar la revisión en aspectos gramaticales vinculados a la cohesión de los textos, como el caso de la correlación temporal, no vinculados en sentido estricto a cuestiones normativas, sino al servicio del desarrollo del "estilo" del estudiante, en tanto que escritor novel.

Decir "lo que es":
el hiperónimo en un aula de Educación Secundaria Obligatoria

Delgado, R. (2014). Decir "lo que es": El hiperónimo en un aula de 1º de ESO. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 67, 54-62.

Rosalía Delgado

1. Introducción

Con motivo del centenario del primer crucigrama, se propone a un grupo de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) de un instituto público del área metropolitana de Barcelona confeccionar unos crucigramas que deberán resolver sus compañeros. Para elaborarlos se diseña una secuencia didáctica en la que se presenta la definición como género y se introducen conceptos como el de hiperónimo. Tanto la investigación como la secuencia responden a la inquietud por la precisión cuando nos comunicamos dentro y fuera del aula. ¿Cuántas veces hemos oído a nuestros alumnos responder con "sé lo que es, pero no sé cómo decirlo"? ¿Y cuántas veces hemos tenido la sensación los docentes de que no llegamos a comunicarnos del todo con ellos cuando hablamos sobre la lengua o sobre sus escritos, porque es como si habláramos una lengua distinta?

Hay una distancia entre el conocimiento del código que tenemos los docentes y el que tienen los aprendices, así como entre el uso cotidiano de la lengua y el uso académico (Camps y Castelló 2013). La importancia que tiene la precisión para que la comunicación tenga éxito y fluidez, determinante en el caso de la comunicación científica, da origen a la pequeña investigación y a la secuencia didáctica que se explicará a continuación. La secuencia propone a los alumnos elaborar un crucigrama en grupos (tres en el total de la clase) para colgar en el vestíbulo del instituto y que lo resuelvan los compañeros de otras clases. Los objetivos de aprendizaje son, principalmente, llegar a hacer definiciones siguiendo una estructura muy concreta, reflejada en el esquema "hiperónimo + complemento", en que el hiperónimo debe ser de la misma categoría gramatical que el término que deseen definir los alumnos. Los conceptos que se ponen en juego son numerosos, no solo el de definición: *hiperónimo*, *categorías gra-*

maticales (*sustantivo* y *verbo*), *estructura*, *palabra* y *texto*.

La necesidad de trabajar la redacción de definiciones en la clase de Lengua surge por su uso habitual en el contexto académico. Es frecuente que en las distintas materias se pida definir conceptos propios de los temas que se están estudiando. También es un recurso que facilita a cualquier ciudadano la comunicación oral, cuando hay que hacer alguna aclaración de lo que se está diciendo, o cuando no acude a la mente el término que se desea nombrar. Las definiciones normalmente se plantean como instrumentos para aprender determinados contenidos de cualquier materia. Hacer conscientes a los alumnos de que una definición es un texto, y facilitarles una estructura que sirva de esqueleto y que les ayude a construirlas, persigue favorecer la mejora de sus textos y aumentar la sensibilidad hacia la importancia de la precisión para que se produzca comunicación y para progresar en el aprendizaje (en este caso, en el aprendizaje metalingüístico). La relativa brevedad de las definiciones permite abordar la reflexión metalingüística en el seno de la escritura sin excesiva dispersión.

La investigación realizada rastrea la apropiación y el uso que del concepto y del término hiperónimo hacen los alumnos en sus textos y reflexiones, para observar si término y concepto pueden ser independientes, si contribuyen a mejorar el uso de la lengua que hacen los alumnos y si estos construyen conocimiento metalingüístico.

2. La secuencia didáctica para diseñar un crucigrama

En un principio, se pasó un cuestionario inicial para sondear los conocimientos que sobre el género *definición* tenían los alumnos, y se les pidió que definieran cuatro palabras. Al final de la secuencia volvieron a realizar las mismas actividades (cuestionario y definición de las mismas palabras). Se trataba de que la profesora y los alumnos pudieran comprobar y comentar los cambios producidos. Para ello, la docente realizó entrevistas a nueve alumnos de distintos niveles académicos. La secuencia sigue el modelo de Camps (2003) y se distinguen tres fases, como se puede observar en el Cuadro 1. El trabajo responde a una estrategia inductiva para el aprendizaje de la gramática y de la escritura, que parte del uso de la lengua hacia una conciencia del uso (observar lo que se dice y cómo se dice), para volver al uso, esta vez de manera más reflexiva.

Cuadro 1. Esquema de la secuencia didáctica para elaborar un crucigrama

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Cuestionario inicial y 4 palabras para definir (instrumentos para la investigación). **Actividad 1:** Observar definiciones con un cuestionario (en parejas y en grupos). **Actividad 2:** Elaborar un póster. Puesta en común **Actividad 3:** Valorar las definiciones propias (iniciales). Elaborar una pauta para definir. *Cuestionario final y 4 palabras para definir. Realización de entrevistas a 9 alumnos (instrumentos para la investigación).*	**Actividad 4:** Primer borrador del crucigrama. **Actividad 5:** Práctica (hiperónimos, complementos…). **Actividad 6**: Guía de evaluación de las propuestas de definiciones para el crucigrama. Propuestas de mejora. **Actividad 7:** Crucigrama definitivo.	**Actividad 8**: Publicación. *Síntesis reflexiva. Exámenes de otras materias.*

La secuencia didáctica propiamente empieza con una dinámica en la que la mitad de los alumnos tienen el texto de distintas definiciones que responden al modelo "hiperónimo + complemento" (extraídas del *Diccionario Clave*, de la editorial SM) y deben buscar entre la otra mitad de la clase a quien tenga el dibujo que corresponda a su definición. Así se forman parejas de trabajo. Una vez formadas, se entregan a cada pareja cuatro definiciones más de las que han circulado por la clase, y con ese corpus realizan las actividades 1 y 2 de la Fase 1. Las preguntas del cuestionario de observación de definiciones son muy concretas y directivas, del estilo: "¿Expresa el autor del texto sus sentimientos u opiniones?", "¿Utiliza la palabra que se está definiendo o algún derivado de esta palabra para explicar su significado?". Las parejas se juntan en grupos para contrastar sus respuestas y confeccionar el póster con dos columnas: las características que sí tienen las definiciones y las que no. En el momento en que hacemos la puesta en común de lo observado, la docente introduce el término *hiperónimo*.

Entre todo el grupo se consensúa un póster que sintetiza las características de las definiciones y que estará a disposición de todos los alumnos (Cuadro 2). Realizada esta síntesis, se devuelven a cada alumno las cuatro definiciones escritas inicialmente para que las revise a la luz de las características sintetizadas en el póster y anote sus observaciones individualmente en una parrilla de valoración. Después se vuelven a juntar los grupos y elaboran una pauta para redactar y otra para revisar definiciones. Los grupos diseñan entonces un borrador del que será su crucigrama (Fase 2) y reparten las palabras entre los miembros para que cada uno de ellos redacte las definiciones que le han correspondido. Previamente, se ejercitan en la búsqueda de hiperónimos y de diferencias específicas entre cohipónimos (sin nombrar este concepto), que constituirán la segunda parte del modelo de definición proporcionado, el "complemento" del hiperónimo.

Cuadro 2. Algunas características de las definiciones proporcionadas por la profesora

Estructura	Son...	Nunca...	No son...
hiperónimo + complemento	- completas. - claras. - objetivas. - textos en 3ª persona del presente de indicativo. - detalladas. - precisas. - correctas.	- empiezan por "es cuando", "es lo que". - incluyen la palabra a definir ni sus derivados. - falta ni sobra información. - contienen metáforas. - contienen errores.	- ejemplos. - ni muy largas ni muy cortas. - opiniones. - subjetivas. - contradictorias.

También se proporciona a los alumnos una parrilla de revisión de las definiciones, pero esta vez realizada entre iguales, que ha resultado ser una herramienta muy rica y facilitadora de la reflexión metalingüística del alumnado. En esta parrilla, diseñada para trabajar en parejas, primero un compañero debe anotar los puntos fuertes y los puntos débiles de las definiciones de su pareja, con sugerencias concretas de mejora. Después, el autor de las definiciones debe valorar por escrito los comentarios del compañero y hacer el redactado definitivo.

En un principio, no estaban previstas las actividades 5 y 6 de la Fase 2, pero faltaba entonces el puente entre el descubrimiento teórico del concepto (definición, hiperónimo, complemento...) y el uso. No había ningún "entrenamiento" que favoreciera la apropiación del concepto ni ninguna guía que orientara sobre cómo verbalizar las valoraciones de las definiciones, cómo usar los tecnicismos trabajados y cómo aplicar el concepto en el uso. Con el esquema del crucigrama y las definiciones de las palabras, ya solo queda copiarlo a gran tamaño y colgarlo en el vestíbulo del centro (Fase 3).

3. Comentario de algunos resultados

A partir de todo el trabajo que se ha llevado a cabo, me gustaría destacar algunas observaciones, relativas al uso de la lengua, al conocimiento metalingüístico y a la apropiación del metalenguaje por parte del alumnado.

3.1. *Uso de la lengua*

Pese a lo limitado del grupo observado y a ser la primera vez que se presentan la definición como género y el concepto de *hiperónimo*, algunos textos permiten afirmar que el trabajo realizado ha ayudado a redactar mejor. Los alumnos integran las nociones de *hiperónimo* y *estructura* en su uso de la lengua cuando escriben definiciones. Veamos, como ejemplo, las definiciones de María para dos de las palabras que los alumnos debían definir inicialmente (Cuadro 3):

Cuadro 3. Definiciones de María

Palabra para definir	Definición inicial	Definición final
"Examen"	"Sirve para saber si te has enterado del tema. Son 10 preguntas escritas en un folio."	"Texto que sirve para saber si te has enterado de alguna cosa."
"Trabajo"	Persona que hace algo a otras personas para ganar algo de dinero. O explicar algo en grupo.	"Oficio que sirve para ganar dinero."

En las definiciones de "examen" se observa una evolución positiva. La estudiante ha integrado en el uso la noción de hiperónimo y hay una mejora en el texto, puesto que sigue una estructura ordenada. Hay otras cuestiones surgidas en clase, pero no se han integrado (usa la 2ª persona, por ejemplo), y el hiperónimo tampoco es el más adecuado, pero esto responde a dificultades de otro tipo (lingüístico-cognitivas).

En la definición de "trabajo", ya se había seguido desde el principio la estructura estudiada, pero también hay una evolución positiva, pues se ha afinado en el hiperónimo elegido (*oficio* en vez de *persona*). Esta estudiante, en la entrevista posterior, manifiesta que "según qué palabra, no la encuentro", de modo que tiene la referencia del hiperónimo como pilar sobre el que construir la definición, pero es consciente de la dificultad que puede suponer encontrar el término adecuado. Otro estudiante, Carlos, refiriéndose a lo que cree que ha aprendido sobre la escritura de definiciones, comenta en la entrevista que "antes no sabía que *cómo* era la palabra para empezar, y ahora sé (sic)".

3.2. *Conocimiento metalingüístico*

Los alumnos han interiorizado la noción de estructura (sirve de muestra el caso de María comentado antes) y, como se ha visto (por ejemplo, con Carlos), son conscientes de que tienen un punto de partida para redactar su explicación. Los alumnos, además, disponen de estos conocimientos y los recuperan en diversos contextos cuando los necesitan. En las entrevistas, varios alumnos verbalizan que conscientemente usaron lo tratado en la clase de Lengua para realizar las definiciones que se les pedían en exámenes de Sociales y Educación física, y que eso les ayudó. Espontáneamente, pues, hicieron la transferencia de lo trabajado a otras áreas. Esto es un indicio de que se han apropiado de los conceptos de *definición* e *hiperónimo* desarrollados en la secuencia.

Por otra parte, los conceptos también están presentes, nombrados explícitamente o no, en las reflexiones que hacen los alumnos y en los comentarios sobre las definiciones en la Fase 1. Por ejemplo, en la puesta en común en clase, un grupo había llegado a la conclusión de que las definiciones tienen "estructura irregular" (porque las del corpus que debían analizar a veces empezaban con un sustantivo y a veces con un verbo) y están escritas "por pasos" (haciendo referencia a la estructura del modelo dado: primero el hiperónimo y luego el complemento con la información específica).

Como se ve, falta un discurso y un léxico que faciliten la expresión de lo observado y la comprensión por parte del receptor (que debe hacer un esfuerzo considerable de interpretación y a menudo solo consigue entender lo que quiere decir el alumno después de pedir aclaraciones), pero sí que hay reflexión metalingüística detrás de estas palabras, aunque no necesariamente corra en paralelo a la apropiación del metalenguaje, lo cual puede que dificulte la comunicación y frene el aprendizaje. No emplear los términos no implica que no hayan comprendido los conceptos y que no sepan usarlos.

Véase de nuevo el caso de María, la estudiante del primer ejemplo, en quien se puede rastrear la evolución en su conocimiento explícito sobre el género *definición* y en la precisión con que describe sus características en sus respuestas a la pregunta: "¿En qué te fijarías para hacer bien una definición?". En el cuestionario inicial la respuesta fue "En la ortografía" y en el cuestionario final, "En el hiperónimo, que sean claras, objetivas, correctas". Hay una conciencia del concepto y una incorporación del metalenguaje y del término hiperónimo en su respuesta. Del mismo modo, emplea con solvencia el término en las reflexiones sobre las definiciones de un compañero (Fase 2) y sobre sus propios textos. Y así ocurre con otros compañeros: tienen una clave para revisar y valorar sus definiciones.

3.3. *Metalenguaje*

Se presentan distintos grados de apropiación del metalenguaje gramatical. En el ejemplo anterior, la alumna se ha apropiado de los términos. En otros casos ya hemos visto cómo los alumnos buscan la manera de referirse a los conceptos con términos que les resultan más familiares, pero que también son más vagos. Para la pregunta: "¿Qué aspectos te salen mejor al escribir una definición?", las respuestas de Roberto son "Ordenarlo" (cuestionario inicial) y "La palabra general" (cuestionario final). Roberto ha incorporado el concepto a su reflexión sobre la escritura de definiciones, sabe qué es, pero no ha incorporado la palabra *hiperónimo*, y alude a ella mediante una definición intuitiva. En diversos momentos de la secuencia, se nombra el hiperónimo con la expresión que da título a este artículo: "lo que es". Así explican cómo empiezan las definiciones en la puesta en común en clase, antes de que la docente les haya presentado el término, y esto refleja una comprensión del concepto y una observación atenta de las definiciones. Sin embargo, esta paráfrasis resulta poco precisa, y podría servir para hacer referencia a nociones como "definición", "tecnicismo" y "precisión" (aspectos todos ellos que se ponen en juego en este trabajo). Algunos alumnos la siguen utilizando en las entrevistas finales.

En las actividades de observación de modelos, contraste de opiniones y puesta en común (Fase 1), se ha podido detectar otro aspecto significativo relacionado con el uso que los alumnos hacen

del metalenguaje: los términos que emplean con más naturalidad, porque les resultan más familiares, son los que emplean con menor rigor, y esto ha dificultado que progresen en el conocimiento de las definiciones. Es el caso de "texto", que los alumnos definen con un criterio de extensión. Por lo tanto, como las definiciones son breves, no consideran que sean textos y prescinden de buscar algún tipo de estructura en las que forman el corpus que deben observar. O el caso de "palabra": empleando solo un criterio semántico, "risa" y "carcajada" serían la misma palabra. Otras veces, los "tecnicismos" que conocen no tienen ningún sentido para ellos, no se corresponden con conceptos de los que se hayan apropiado, y solo generan confusión. Así, en el momento de presentar el término "hiperónimo" en clase, algún alumno intentó "adivinar" la palabra que la profesora estaba escribiendo en la pizarra lentamente y habló de "hipotenusa" y de "hipotermia".

4. Invitaciones a la reflexión

Varias son las reflexiones que se pueden derivar de lo señalado hasta ahora. Para empezar, se ha puesto de manifiesto que el género trabajado entraña distintas dificultades. Una es propiamente discursiva, pero otra es lingüístico-cognitiva: resulta muy difícil categorizar a través de las palabras. ¿Hasta qué punto somos conscientes de todo lo que estamos pidiendo a nuestro alumnado? Convendría mostrar otros modelos de definición posibles y dotar a los alumnos de estrategias para solventar esa dificultad con el léxico. También se ha evidenciado (con la transferencia espontánea que los alumnos hicieron de lo aprendido a las asignaturas de Sociales o Educación física, comentada antes) la necesidad de una mayor coordinación entre materias y la importancia de integrar el trabajo de Lengua en otras áreas como forma de facilitar el aprendizaje (Milian 2007) y el éxito escolar del alumnado.

Por otra parte, es evidente que el recorrido de doble dirección docencia-observación (o práctica-reflexiva), a pesar de la complejidad que supone, resulta muy provechoso. Atender a los matices de lo que surge en el aula y valorar los comentarios de los alumnos, más allá de si son correctos o no, proporciona claves para mediar en el proceso de aprendizaje, para reconducir situaciones. En cuanto al aprendizaje, no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, lo que hace necesaria la recurrencia de los contenidos en la programación. El aprendizaje no es lineal, y haber tratado algunos conceptos una vez no es garantía de que los alumnos los hayan integrado en su uso o se hayan apropiado de ellos. Por lo tanto, hay que buscar nuevas ocasiones para que puedan progresar en la asimilación de los contenidos gramaticales, en la apropiación de la terminología y en la mejora de la escritura de definiciones.

Es importante el trabajo explícito de la gramática para evitar preconcepciones equivocadas y consolidar algunos conceptos que, en caso contrario, quedan vacíos de contenido y se convierten en obstáculos para un progreso cada vez más autónomo del alumno. Los alumnos, en sus reflexiones, parten de lo conocido, y es fundamental que tengan unos buenos cimientos en los que apoyar su exploración de la lengua. Hemos observado en los alumnos tres niveles distintos de conocimiento metalingüístico (*Camps 2000). En el primero, los alumnos usan la lengua

y trabajan con ella de un modo sobre todo procedimental. En el segundo, toman conciencia de los fenómenos lingüísticos y se refieren a ellos de forma intuitiva, utilizando su propio lenguaje. En el último, cuando el conocimiento se convierte en científico, los alumnos son capaces de nombrarlos con propiedad. Los términos y los conceptos son, por lo tanto, y como se ha visto, aprendizajes distintos. La apropiación del concepto y del término no es simultánea. El docente debe tener esto presente y priorizar el concepto, etapa previa, asumiendo que ello contribuirá a la mejora en el uso.

Los alumnos tienen una mentalidad muy práctica y son usuarios de la lengua en sus diferentes posibilidades. Para ellos la lengua parece ser principalmente un instrumento para comunicar, pero no el objeto de estudio. Necesitan una guía y la mediación del docente para construir los conceptos. Pero también hace falta un acompañamiento para llegar a emplear de manera eficaz la función metalingüística del lenguaje que se les pide que empleen en el aula de Lengua. En estas clases se crean contextos de uso de la lengua con sus propios discursos y lenguaje, en que la precisión es fundamental. Parece imprescindible que los alumnos sepan cómo se les propone que aprendan y por qué, para que vean el sentido del dominio del metalenguaje como herramienta. En el desarrollo de la secuencia y en las entrevistas se ha hecho patente que los alumnos no están acostumbrados a esta forma de trabajar, al menos en la clase de Lengua.

Por último, no debemos olvidar que nuestro objetivo prioritario como profesores de Lengua ha de ser la mejora del uso y el conocimiento significativo del código, no la formación de eruditos que conozcan una lista de términos separados del uso y sin sentido para ellos. De ahí la importancia de graduar la introducción de conceptos y términos, seleccionados con un criterio de utilidad: que contribuyan a mejorar el uso que cualquier ciudadano necesita hacer de la lengua y a que los alumnos puedan expresar con mayor precisión y fluidez sus reflexiones sobre el código, si apostamos por esta forma de aprender. Considero justificado que tanto la investigación como la docencia atiendan a estos aspectos.

Gramática y escritura en Secundaria:
estudio de caso sobre los conceptos de los profesores

Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura 22*, 11-27.

Xavier Fontich | Anna Camps

1. Introducción

En la actualidad disposiciones oficiales de distintos países consideran la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos[1]. Sin embargo la investigación está lejos de llegar a un consenso claro. Existe un amplio debate internacional sobre la incidencia de la instrucción gramatical en el aprendizaje de los usos lingüísticos, especialmente los escritos (Locke 2010). Trabajos realizados en los últimos años destacan que no hay evidencias empíricas que den cuenta de esta incidencia. Algunos de ellos cuestionan la pervivencia de la instrucción gramatical en la escuela y destacan la necesidad de centrar los esfuerzos en actividades de uso lingüístico que desencadenen un aprendizaje gramatical implícito (Andrews 2010).

Otros trabajos, sin embargo, proponen repensar las metodologías desarrolladas en el aula, así como los contenidos gramaticales impartidos (*Camps 2000a, Nadeau y Fisher 2006, de Pietro 2009, Myhill y otros 2012). Algunos de ellos tienen su origen en los estudios sobre los conceptos gramaticales de los alumnos y muestran las enormes dificultades que los aprendices deben afrontar para organizar un saber gramatical ordenado (*Camps y otros 2001, Myhill 2000, Fisher 2004). Señalan la necesidad de promover la interacción oral en el aula y de adoptar un enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua (Fontich y Camps 2014). El estudio exploratorio que presentamos seguidamente se sitúa en la línea de estos últimos trabajos. Se inscribe en un proyecto centrado en explorar los

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

conceptos de una muestra de docentes del área metropolitana de Barcelona y en describir sus prácticas[2] con el fin de desarrollar un modelo de intervención en el aula sobre la enseñanza gramatical que tenga incidencia en los usos escritos.

De la muestra de este proyecto (n=94) se seleccionaron seis profesoras que fueron entrevistadas y que posteriormente participarían en un seminario sobre el tema de la relación entre gramática y escritura. Se trata de un estudio de caso que nos va a permitir realizar un mapa de los conceptos que guían su actuación en el aula. Presentamos los resultados de una de las entrevistas, realizada a Sara[3], una docente con siete años de experiencia en un centro público del área de Barcelona. Este análisis nos permite establecer algunas conclusiones que pueden servir de base para comprender de qué manera podemos asesorar a los profesores.

2. Análisis de la entrevista a Sara: metodología

Los datos que presentamos proceden de una entrevista semiestructurada (de 58 minutos) que proponía unos temas básicos centrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje en relación con dos ámbitos: la gramática y la escritura. La transcripción se llevó a cabo a partir de Payrató (1995) y Guasch y Ribas (2013), que establecen unos criterios amplios sobre los rasgos básicos de la interacción y con el interés puesto en el contenido, sin entrar en detalle en aspectos prosódicos, gestuales, etc.

La metodología de análisis se basa en dos parámetros. En primer lugar, un análisis secuencial tomando como referencia el desarrollo cronológico de los turnos. Esta parte del análisis constituye una primera aproximación a los datos y consiste en segmentar el transcurso de la entrevista en episodios temáticos. Se considera que hay un nuevo episodio si se introduce un nuevo tema o un cambio en el tema tratado. Corrobora la adecuación de la división la posibilidad de atribuir un título al episodio y de realizar una paráfrasis de este en el seno del grupo de investigadores, así como de ponerlo en relación con una de las categorías acordadas (gramática explícita, enseñanza inductiva, actividad metalingüística, etc.). El análisis secuencial tiene en cuenta aspectos como: quién inicia los turnos y selecciona los temas, cuáles son los cambios de tema que se introducen y quién y cómo lo hace, la reiteración de los temas, etc. El resultado ofrece un marco para realizar un análisis en profundidad de los diversos temas tratados.

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

[2] Proyecto I+D del MINECO, ref. EDU2011-26039, 2012-2014, dirigido por la Dra. Teresa Ribas (UAB).
[3] El nombre ha sido cambiado.

3. Resultados del análisis secuencial: síntesis de la dinámica de la entrevista

Hemos distribuido los 830 turnos en 18 episodios cronológicos. El entrevistador inicia la mayoría de los episodios (12 de 18). Sin embargo, el número total de palabras está equilibrado (entrevistador: 5.595; Sara: 5.039), lo que indicaría que Sara se implica activamente en los temas propuestos.

Sara centra inicialmente la atención en cómo debe ser la formación lingüística de los alumnos en la relación escritura-gramática y establece una oposición entre lo memorístico y lo práctico (episodios 1 y 2). Es partidaria de un procedimiento de enseñanza inductivo a partir de los textos de los alumnos (episodios 3 a 10), una posición que matiza y argumenta a partir de varias ideas: el contenido gramatical (puede establecerse antes o después de la consigna de escritura), las pautas (muy convenientes), la rutina de actividades (útiles para interiorizar los contenidos gramaticales), el acuerdo entre profesores (difícil de conseguir) y la conveniencia de escribir con frecuencia. Destaca la importancia de combinar esto con un enfoque deductivo (episodios 11 a 13). Según ella, las explicaciones teóricas del profesor pueden dar lugar a actividades de observación sobre el sistema fuera del flujo comunicativo (a partir de oraciones, canciones o anuncios). Aduce para ello varias razones (p. ej., que se trata de contenido curricular obligatorio) y explora, asimismo (episodios 14 a 16), dos aspectos para ella de gran relevancia, aunque con implantación desigual en la escuela: el tratamiento integrado de lenguas y la lengua a través del currículum. Cierran la entrevista dos episodios (17 y 18) en los que Sara se reafirma en la necesidad de la gramática (desarrolla el pensamiento lógico) y se interroga a instancias del entrevistador sobre la posibilidad del trabajo en parejas en el aula.

4. Resultados del análisis conceptual

4.1. El concepto de gramática

Sara muestra una concepción doble sobre la gramática: implícita y explícita. En relación con la gramática implícita, considera que los alumnos ya saben la lengua, por lo que en ocasiones no es preciso explicitar todos los contenidos de gramática. Por otro lado, para ella existe una gramática explícita, que puede ser objeto de reflexión por parte de los alumnos con la guía del profesor, que arbitraría un conjunto de actividades para potenciar el aprendizaje consciente y explícito de los alumnos.

4.2. Los conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática

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

a) Enseñanza y aprendizaje de la gramática implícita

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

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

De todas formas, parece que la intención principal de la profesora sea más que nada propiciar situaciones para usar términos gramaticales que, poco a poco por la recurrencia y la repetición contextualizada, se consolidarán como conceptos. Según ella, las rutinas de trabajo escolar facilitarán la conceptualización. De este modo cuando explique la conjunción, por ejemplo, los alumnos tendrán un elemento concreto que les servirá de referente. Esto parece deducirse de sus palabras (Fragmento 1):

Fragmento 1

54. Sara: buff buff no, no, en cambio si... continuamente por ejemplo ¿no? en castellano la y... y griega ¿no?
55. Entrevistador: claro
56. Sara: no i latina, conjunción copulativa... cuando sea conjunción copulativa entonces si... quizás cuando oigan ¿conjunción?... pero si no... la palabra conjunción no les dice absolutamente nada ¿no?
57. Entrevistador: claro, claro, claro, claro
58. Sara: categorías gramaticales tal tal tal... preposición adverbio y conjunción ¿no? las últimas... conjunción no les dice nada
59. Entrevistador: ajá
60. Sara: en cambio si utilizamos... ¿no? o si encontramos errores ¿no? esta conjunción... entonces... no sé ¿eh?
61. Entrevistador: sí...
62. Sara: yo creo que tienen más...
63. Entrevistador: más... mhm
64. Sara: más idea pero si partimos de alguna cosa ¿no? de... el nombre... que yo digo...

Así, por ejemplo, considera que es más fácil indicar el contraste i/y (en catalán y castellano) en un texto e introducir el término "conjunción copulativa" para denominar el elemento sobre el cual se ha producido el error ortográfico que explicar previamente la categoría conjunción. Sara no descarta la necesidad de usar la memoria, pero según ella los alumnos memorizarán (quizás en el sentido de retener) por la repetición de un término, con la práctica y de manera inconsciente (Fragmento 2):

Fragmento 2

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

Parece que los conceptos gramaticales se conciben simplemente como etiquetas aplicables a piezas lingüísticas, sin que se considere el alto nivel de abstracción que requieren y que difícilmente se alcanza sin la ayuda del docente. No está claro, pues, que estas ideas sobre el aprendizaje de conceptos gramaticales se puedan adscribir completamente a lo que denominamos "gramática implícita"[4], aunque la profesora las conciba como de aprendizaje inconsciente. De hecho, el discurso de Sara se refiere prioritariamente a la enseñanza explícita de la gramática.

b) Enseñanza y aprendizaje de la gramática explícita

Este es el foco prioritario del discurso de Sara, sobre el cual se explica largamente a lo largo de la entrevista. Sus dos ideas centrales son: a) que la gramática que aprenden los alumnos debe ser útil para el uso de la lengua; y como consecuencia b) que se debe aprender a través de la práctica. Así, el aprendizaje podría desarrollarse de dos maneras: partir de los conceptos gramaticales y partir de los usos prácticos de la lengua, es decir a través de procedimientos deductivos o inductivos. Ella los denomina respectivamente "memorístico" y "práctico" y los sitúa en el eje antes/ahora.

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

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

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

El procedimiento deductivo se orienta al aprendizaje de los conceptos gramaticales a través de las explicaciones del profesor y de los ejercicios posteriores para "memorizarlos". Sara utiliza el término memorización para referirse al aprendizaje de los contenidos gramaticales explícitos y hace una valoración ambivalente de los procesos deductivos de enseñanza y aprendizaje de dichos conceptos. Por un lado, lo asocia a las formas tradicionales de enseñanza de la gramática que considera obsoletas (es como ella aprendió sin entender); es lo que se hacía antes para enseñar gramática (12. durante unos años la parte lingüística que había que transmitir era mucho más de… contenido memoria). Pone en duda su utilidad a partir de la experiencia propia (18. ¿para qué servía? no sé) lo que la lleva a considerar que como docente no le sirve de nada que los alumnos memoricen los contenidos (22. a mí no me

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

sirve ¿no? esta parte más memorística). Indica que los alumnos no confieren a este saber sentido alguno y según ella hay que preguntarse para qué sirve la gramática que enseñamos (24. a la hora de... poner en práctica o de po- de enseñar gramática es para qué les servirá). Por otro lado, a pesar de estas opiniones negativas, considera que la memorización es necesaria para el aprendizaje y considera que los planteamientos deductivos constituyen un enfoque complementario a los inductivos. Dice de manera explícita que a veces trabaja también "de la manera tradicional", sin empezar por la producción escrita (345. pero también es cierto... a veces o sea hago a la forma tradicional), especialmente con 3º y 4º de Secundaria (14-15 y 15-16 años respectivamente). Sara lo justifica de tres maneras.

a) Se trata de una demanda escolar, un contenido que lo alumnos deberán dominar (369. bueno, claro, es que lo tienen que saber) en pruebas externas como las de competencias básicas o de acceso (Fragmento 3):

Fragmento 3

364. Sara: si hacen la prueba de acceso a ciclos [educación profesional postobligatoria], es decir, lo que les piden en este ejercicio es este sintagma ¿qué función tiene? no está... o sea... es un ejercicio separado del texto inicial
365. Entrevistador: sí, sí, sí
366. Sara: entonces está... descontextualizado también... pues... digo... bueno... pues yo aquí estoy haciendo una tarea que también está descontextualizada ¿no?

b) Sirve para aprender a razonar (Fragmento 4):

Fragmento 4

789. Sara: quizás para su trabajo no necesitarán saber se eso es un atributo porque el verbo es copulativo o no es copulativo, pero esta forma de...
790. Entrevistador: sí
791. Sara: analizar... de razonar... eso sí porque lo tendrán que aplicar a otros ámbitos, en otras cosas, en otros trabajos... ¿no?... trabajan el tema de la justificación
792. Entrevistador: ya, ya, ya
793. Sara: a mí eso me fue bien, claro... y yo lo que me fue bien a mi intento ¿no?... que quizás a ellos también les vaya bien...

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

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

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

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

4.3. *El concepto de escritura y su enseñanza y aprendizaje*

Sara considera que los textos de los alumnos deben estar destinados a publicarse. El ciclo de tareas sobre el texto tiene como punto final la publicación en la plataforma digital del centro (221. primero me lo pasan a mí por Moodle... para que yo vea; 223. y entonces lo colgamos en la estantería [digital]). Ello sugeriría un concepto funcional de la escritura. Se trata sin embargo de un concepto de publicación que no se corresponde con situar el texto en un circuito comunicativo atendiendo a destinatario, tema, etc. Publicar sería sinónimo más bien de "dar a conocer". Ello implica dejar el texto en condiciones desde el punto de vista de la normativa (233. cuando... se publica tal vez hay todavía alguna y... en algún lugar hay algún acento que falta).

Podemos concluir que en realidad el concepto de la escritura de Sara es un concepto lingüístico y normativo, entendiendo el texto como un "producto final" más que como un "proceso". Esto último parece que va ligado sobre todo a la revisión de los errores más que a la necesidad de acompañar al alumno en el proceso de elaboración del escrito desde el punto de vista del contenido (desarrollo de ideas, selección léxica, registro, etc.).

A pesar de ello, sí indica un concepto funcional de la escritura su posición respecto al rol de la lengua en las áreas no lingüísticas como instrumento de construcción del conocimiento (624. esto de describir y resumir se puede hacer en cualquier materia y que el profesor te lo está pidiendo de la misma forma que te lo pide el otro ¿no?). Estaría ligada también a esta idea funcional la posibilidad de transferencia de los conocimientos lingüísticos. Sara usa en una única ocasión la expresión "metalingüístico", al hablar de la integración del currículum lingüístico escolar. Ella considera que racionalizar y distribuir los contenidos gramaticales en las distintas lenguas (castellano, catalán, inglés, francés) ahorraría tiempo y permitiría un mejor aprendizaje gramatical, basado en la reflexión metalingüística.

4.4. *Conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura*

Como hemos visto, para Sara las tareas de escritura y de observación de textos constituyen el fin de la enseñanza de lengua y el contexto óptimo para una instrucción gramatical significativa. Hemos observado su enorme creatividad para desarrollar esta idea. Para ella abordar la gramática en sí misma es demasiado abstracto y recurrir al texto le permite partir de elementos concretos a los que posteriormente atribuirá un término gramatical. Observamos en ello una cierta atomización de los contenidos gramaticales, fruto de la tendencia a presentar estos contenidos como términos que sirven para reconocer y designar determinadas palabras en el texto (determinante, adjetivo, etc.).

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

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

5. Conclusiones

El pensamiento de Sara sobre la gramática y su enseñanza y sobre la relación de esta con la escritura y su enseñanza se expresa más o menos explícitamente como dicotomías que se relacionan entre sí (Cuadro1):

Cuadro 1

	Implícita	Explícita
Gramática	Inconsciente.	Aspectos gramaticales que pueden ser descritos.
Enseñanza	A partir de tareas de escritura.	Combinación de inducción y deducción a partir de fenómenos gramaticales atomizados objeto de identificación en el texto.
Aprendizaje	Por impregnación a través de rutinas escolares.	A través de pautas orientadas a la identificación de elementos gramaticales.

Sara muestra conciencia de la dicotomía entre una gramática implícita e inconsciente propia del hablante y una gramática explícita. Centra su esfuerzo en aspectos gramaticales observables y presenta la intuición lingüística como una muestra de que no todo debe ser explicitado. En este sentido considera que el trabajo gramatical puede basarse en parte en tareas frecuentes de escritura, que constituyen un contexto significativo para superar el problema de la abstracción. Es por ello por lo que sitúa los conceptos gramaticales en el texto en términos de algo que debe identificarse y presentados de manera un tanto atomizada por el miedo a caer en lo que considera la barrera de la abstracción. Su insistencia en la importancia de las rutinas escolares nos sugiere una idea de aprendizaje por impregnación a partir del ciclo de tareas, que requieren unas pautas explícitamente establecidas.

Como hemos señalado, las pautas sugieren una concepción de la escritura basada más en el producto final sin errores (principalmente ortográficos) que en el proceso de elaboración de ideas. Ello podría ser un obstáculo a la hora de ver la gramática como un ámbito de reflexión metalingüística orientado a mejorar el texto más allá de las tareas de identificación.

8. La Investigación en Didáctica de la Lengua

Investigación

Los cuatro capítulos de este apartado constituyen una síntesis teórica y práctica de la investigación sobre enseñanza de la lengua en el marco de la didáctica. En La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos (*Camps*), *se exponen los complejos procesos de enseñar y aprender lengua que se desarrollan en el marco del sistema didáctico, situando la investigación sobre dichos procesos en las coordinadas de cinco ámbitos: los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares, los géneros orales y los géneros escritos, la relación problemática entre conocimientos gramaticales y uso de la lengua, el plurilingüismo y, finalmente, la formación lingüístico- didáctica del profesorado. En el siguiente capítulo* (Intervención, innovación e investigación: una relación necesaria para las didácticas, *Camps*), *se ahonda en una realidad insoslayable en este campo: el saber didáctico se articula a partir de procesos reflexivos compartidos entre docentes e investigadores, unos procesos que son tanto reactivos y ligados a la práctica directa, como insertados en dinámicas institucionales y académicas. Los dos capítulos siguientes* (Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita, *Milian;* La construcción del discurso escrito en un entorno académico, *Camps y Uribe*) *constituyen investigaciones realizadas en aulas de Primaria y universidad, respectivamente, en el marco de la Teoría de la Actividad, y focalizadas en los complejos procesos de aprendizaje de géneros discursivos, caracterizados, tal como subrayan ambos trabajos, por su importante dinamismo.*

La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación* 59, 23-41.

Anna Camps

1. Introducción

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla. De esta definición surgen algunos conceptos clave, en los cuales vamos a profundizar en este artículo. En primer lugar, se dice que la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento, por lo tanto, no nos estamos refiriendo a una simple práctica sino a los saberes (teóricos, prácticos y teórico-prácticos) necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico (podría decirse un sistema de sistemas), en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados.

Al enunciar que el objeto de la didáctica es un proceso, apuntamos a la idea de que el objeto es en sí mismo dinámico, lo cual caracterizará el tipo de investigación que pueda dar cuenta de él. En la definición se dice también que el conocimiento propio de la didáctica de la lengua no tiene un fin simplemente especulativo, sino el de la mejora de la práctica, es decir, que es un conocimiento praxeológico donde entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables. Pero no solo son dinámicos los procesos de enseñar y aprender lenguas, sino que también lo son los sistemas de actividad que inciden en él; por este motivo, la investigación y la innovación, entendida esta última como la adecuación a los cambiantes contextos que las diná-

micas sociales y científicas generan, se hacen imprescindibles. Nos referiremos a estos aspectos en un intento de situar los retos que la didáctica de la lengua tiene planteados actualmente.

2. La didáctica de la lengua como campo de conocimiento e investigación específico

La didáctica se ha consolidado como un ámbito específico de estudio e investigación, a partir de un largo proceso en que su objeto de estudio ha sido considerado a través de disciplinas diversas y, hasta hace poco, dependiente de ellas. La enseñanza de la lengua tiene raíces antiguas. Se puede afirmar que surge con la escritura, que no es una actividad espontánea de los humanos y que necesita, por lo tanto, ser aprendida y enseñada. Según Baratin (1989), "el origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico" (p.30). Como se afirma en Camps y Ruiz-Bikandi (2011):

> Ya desde sus orígenes la reflexión sobre la práctica docente dio lugar a cuerpos de observaciones prácticas sobre los mejores modos de enseñar, que en el campo de la enseñanza de la lengua constituyen la tradición pedagógica, lo que ha dado en denominarse el "enfoque tradicional". De Aristóteles, Cicerón o Quintiliano, o ya en el siglo XVII, de la escuela de Port Royal en Francia, emanaron orientaciones sobre cómo proceder para usar mejor la lengua, así como métodos, técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de tal o cual aspecto de la lengua o de su uso. Fue Comenius, con su *Didáctica Magna* (1632), precursora de la didáctica general, quien renovó de manera más notoria esa tradición de enseñanza, cuya influencia se proyectó a lo largo del tiempo hasta bien entrado el siglo XX. (p.14)

A principios del siglo XX, las nuevas corrientes agrupadas bajo la denominación de Escuela Nueva dejaron su huella sobre todo en la educación primaria. La enseñanza de la lengua quedaba incluida en el marco de los modelos pedagógicos que se plantearon como alternativas a la escuela tradicional. Destacan, entre muchas otras aportaciones, las de Ovide Decroly, Maria Montessori y Célestin Freinet, cuyas influencias en la enseñanza de la lectura y la escritura llegan hasta nuestros días.

Es también a comienzos del siglo XX cuando Édouard Claparède orienta su trabajo a la construcción de una "pedagogía científica" (Claparède 1909), siguiendo los pasos de la naciente psicología y en el marco del paradigma positivista imperante. En esta orientación se elaboraron numerosos instrumentos para medir el rendimiento escolar de manera cuantitativa y para evaluar la incidencia de métodos y de intervenciones didácticas en un proceso de pre- post test. No se cuestionaban los contenidos de enseñanza, que en el caso de la lengua seguían siendo mayormente los tradicionales, aunque, por supuesto, la renovación pedagógica aportaba ideas que todavía hoy pueden constituir puntos de referencia para una renovación de la enseñanza. La obra que Alexandre Galí desarrolla en los años treinta es un ejemplo paradigmático de esta doble aproximación: su trabajo sobre la medida objetiva del trabajo escolar aplica el método científico imperante para elaborar pruebas de lectura, vocabulario, ortografía y composición escrita. Por otro lado, elabora materiales para la enseñanza de la lengua y la gramática que apelan a la reflexión sobre la lengua que tiene en cuenta la forma, el significado y el uso de las palabras y no a un simple trabajo analítico de etiquetaje de las diferentes categorías lingüísticas (ver Galí 1967, 1984). Sin embargo, en la institucionalización académica de la pedagogía, la didáctica general fue

el marco teórico que pretendía dar cuenta de las opciones prácticas de enseñanza de todas las materias escolares, incluida la lengua.

La problematización de los contenidos de enseñanza de la lengua, especialmente de los gramaticales, vino de la mano del estructuralismo lingüístico y del generativismo. La influencia de estas corrientes se dio de manera importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando lugar a una gran diversidad de métodos, de forma que se generalizó el concepto de "lingüística aplicada" (p.ej., Titone 1976), con la idea de que la cientificidad venía dada por el rigor de los estudios lingüísticos y lo que debía hacer la enseñanza no era más que aplicar a las finalidades docentes los principios que emanaban de la lingüística. La enseñanza de las lenguas maternas se vio también influida por estas corrientes de la lingüística, en especial la enseñanza de la gramática. En un afán de hacerla más rigurosa, se rechazaron las definiciones tradicionales, mezcla de criterios formales, sintácticos y semántico-nocionales, y se optó por gramáticas escolares basadas en criterios prioritariamente formales.

Podríamos considerar que los años setenta del siglo XX constituyen un momento crucial para replantear los objetivos de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, como afirman Charolles y Combettes (2001), en el campo de la lingüística se acentuó la disyunción entre los estudios sintácticos y los estudios del discurso, disyunción que tenía sus raíces en la Antigüedad clásica, en que la retórica y la gramática se desarrollaban separadamente. La incidencia de esta disyunción se dejó (y se deja todavía) notar en la enseñanza de la lengua, que no encuentra un marco teórico coherente en que apoyarse.

Pocos años más tarde, la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos implicados en la lectura y en la escritura servirá de soporte a la renovación de los usos verbales, paralelamente a la consideración de los aspectos retóricos de la lengua (ver Solé 1987 y Camps 1994 para una síntesis de las investigaciones sobre lectura y escritura). La lingüística del texto y la del discurso irán tomando protagonismo como referentes de la enseñanza de los usos verbales. La diversificación de las denominadas ciencias del lenguaje, entre otras la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc., ha contribuido, por un lado, a ofrecer puntos de vista ricos y diversos sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por otro, a diversificar los referentes y los posibles modos de aproximación al conocimiento de la didáctica de la lengua (Bronckart 1985, González-Nieto 2001). Una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado.

Con este rapidísimo esbozo hemos querido mostrar que la visión de la didáctica de la lengua como aplicación de los conocimientos teóricos elaborados en otros campos del saber entró en crisis por la diversificación de referentes. Pero no solo por esto, sino también porque, como veremos, nuevos paradigmas científicos nos permiten abordar la investigación sobre procesos que son dinámicos y situados. La didáctica de la lengua se constituye, pues, en un campo de investigación y conocimiento específico más allá de los conceptos aplicacionistas imperantes hasta hace bien poco. Para adentrarnos en la investigación propia de este campo es necesario, en primer lugar, establecer cuál es su objeto.

3. El sistema didáctico

Muchas de las ciencias pedagógicas, psicológicas y lingüísticas mencionadas se han ocupado de algún aspecto de la enseñanza o del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, debemos preguntarnos cuál es el objeto específico de la investigación en didáctica de la lengua. Para ello deberíamos distinguir entre el objeto material de la investigación (p.ej., la interacción entre los sujetos, la lengua que usan, la organización del espacio en que se desarrolla su actividad, etc.) y el objeto formal, que determina el punto de vista desde el cual se considera el objeto y caracteriza un campo del saber determinado (Sacristán 1964). A partir de esta distinción podemos decir que el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico en que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento[1]. Este sistema, por supuesto, es dinámico y está estrechamente interrelacionado con otros sistemas con los que entra en confluencia o en contradicción. En didáctica de las matemáticas, Chevallard (1985) habla de "triángulo didáctico" para referirse a esta relación, un concepto que se adoptó posteriormente en todas las didácticas específicas.

Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones. Así, para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él. Pongamos un ejemplo: cuando se propone a los alumnos la escritura de un texto con una finalidad comunicativa, no se puede dejar de lado que esta situación de escritura se da en el marco escolar, que tiene como función la enseñanza y, por lo tanto, los alumnos tendrán que tener en cuenta a la vez que el texto se inserte adecuadamente en el contexto comunicativo planteado y que se ajuste a las demandas que la situación de aprendizaje requiere. El profesor juzgará el texto desde ambos puntos de vista interrelacionados.

De lo dicho hasta ahora se desprende la complejidad del sistema didáctico y de sus relaciones con otros sistemas. Consideremos, por ejemplo, la relación del sistema de la didáctica de la lengua con los sistemas didácticos de otras materias escolares. La idea, ya común entre docentes e investigadores, de que se aprende lengua en todas las áreas curriculares nos lleva a reflexionar sobre esta interrelación. Si queremos investigar sobre el aprendizaje de los géneros académicos, deberemos tener en cuenta no solo los contenidos lingüísticos que los alumnos aprenden (p.ej., los géneros propios de la historia como la narración histórica, de las ciencias como la descripción científica o el informe de investigación u observación, de las matemáticas como formulación de problemas, etc.), sino también de qué forma se está aprendiendo historia, ciencias naturales, matemáticas, etc., a través del aprendizaje de estos géneros. Al mismo tiempo, el docente debe tener en cuenta que enseñar ciencias o historia implica también enseñar cómo son los textos propios de estas áreas de conocimiento. Se hace, por ello, imprescindible el trabajo interdisciplinario tanto en la docencia como en la investigación.

La complejidad del sistema didáctico es también intrínseca al mismo sistema. Los participantes aportan a la interrelación didáctica sus conocimientos, sus representaciones del mundo, sus

[1] Esta afirmación no pretende delimitar ámbitos de poder académico. Puede ser que investigaciones que se lleven a cabo en departamentos denominados de "Didáctica de la lengua" no sean propiamente didácticas y que, en cambio, en departamentos con otras denominaciones se lleven a cabo investigaciones que se pueden considerar didácticas desde el enfoque que planteamos.

finalidades propias. El objeto de enseñanza ha sido elaborado en la confluencia de aportaciones muy diversas (p.ej., científicas, políticas, sociales, profesionales, etc.). Los currículos de lengua, por ejemplo, son resultado de las aportaciones de los estudios lingüísticos, de las finalidades políticas y sociales para la escuela, de los conocimientos y creencias de los expertos que los elaboran y las de los docentes, de las corrientes pedagógicas predominantes, etc. Por otra parte, dichos currículos se construyen como contenidos a enseñar que entrarán en el circuito educativo y se transformarán por la participación de los actores, docentes y discentes. Muchas de las polémicas planteadas actualmente en la enseñanza de la lengua sobre el lugar que deben ocupar en ella las actividades gramaticales y su relación con los usos de la lengua son un reflejo de estas contradicciones inherentes a la complejidad de los contenidos de la enseñanza de la lengua en relación con su finalidad. Se dibuja aquí un ámbito de investigación imprescindible para comprender los procesos de aprender lengua(s).

Por supuesto que un trabajo de investigación aisladamente no puede abordar en su totalidad y con la misma profundidad toda la complejidad del sistema. Será necesario poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo. Sin embargo, a mi modo de ver, lo más importante es plantear líneas de investigación en que se desarrollen trabajos a diferente nivel de profundidad analítica y que, en su conjunto, aborden distintos aspectos a partir de alguno de los problemas que la enseñanza de la lengua tiene formulados. La relación entre el uso de la lengua escrita, la actividad metalingüística y el aprendizaje gramatical puede servir de ejemplo. Una primera pregunta posible se refiere a la actividad metalingüística que los alumnos llevan a cabo cuando escriben y que se hace visible en la escritura en colaboración (*Camps y otros 1997). La constatación de las dificultades para resolver problemas sintácticos en los textos puede llevar a formular preguntas sobre la incidencia de los conocimientos gramaticales explícitos en la escritura y, sobre todo, acerca del tipo de sintaxis enseñada (puramente formal, o quizás será más operativa una sintaxis que tome en cuenta la forma, el significado y los contextos de uso).

Será necesario también poder acceder a la conceptualización de las nociones gramaticales por parte de los alumnos, a sus posibilidades de abstracción para comprender los obstáculos con los que topan (Kilcher-Hagedorn y otros 1987, Fisher 1996 y 2004, *Camps y otros 2001, Durán 2008, entre muchos otros). Será necesario elaborar modelos de enseñanza que permitan la reflexión sobre la lengua en uso, sobre las formas lingüísticas y sobre los contenidos gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico, para que puedan formar parte de los saberes en uso (ver entre otros Camps y Zayas 2006, Fontich 2006, Durán y Manresa 2011). El análisis de las interacciones en los procesos de resolución de problemas gramaticales muestra las posibilidades y límites de la reflexión gramatical y abre caminos para planear intervenciones que la favorezcan.

Alguna línea de investigación sobre el pensamiento del profesor ejemplifica también la necesidad de investigaciones interrelacionadas (Cambra y otros 2008). Las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementa con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la autoconfrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas. Así, una línea de investigación sobre uno de los polos del sistema, el del profesor, se ha mostrado insuficiente si no se pone en relación con las prácticas reales que implican la relación entre todos los elementos del sistema didáctico.

4. Los procesos dinámicos de enseñar y aprender lenguas

Hemos mostrado la complejidad de los procesos de enseñar y aprender lenguas, lejos de una concepción estática de unos contenidos preestablecidos que se enseñan a través de métodos también preestablecidos. Los ejemplos aducidos en los apartados anteriores evidencian que en el espacio creado por los componentes del sistema didáctico confluyen los diversos sistemas de actividad, entre los cuales se establecen concurrencias y contradicciones que será necesario poder analizar y tener en cuenta. Engeström (1987) profundiza en las contradicciones entre actividades diversas y afirma que toda actividad humana es contradictoria incluso en un nivel muy básico. Para este autor las acciones humanas son a la vez individuales y sociales y en cada cultura y en cada sistema de actividad surgen contradicciones específicas a causa de la división del trabajo, siendo fuente de descoordinaciones, tensiones y conflictos. Ejemplificábamos este aspecto al hablar de los distintos propósitos en el aprendizaje de la escritura basada en situaciones comunicativas en que confluyen dos sistemas de actividad: el aprendizaje del género discursivo implicado y de sus características lingüístico-discursivas, por un lado, y la actividad comunicativa que dará sentido a la escritura, por el otro.

Algunas investigaciones han evidenciado la concurrencia de ambos sistemas y cómo los alumnos dan preeminencia a uno u otro en una situación de escritura y, por lo tanto, atribuyen sentidos diferentes a una misma acción: la redacción de un texto argumentativo (Ribas 2000) y de uno expositivo (*Camps y Uribe 2006). Los sistemas de actividad implicados en el sistema didáctico de la lengua se relacionan con cada uno de sus elementos:

- En relación con los contenidos de enseñanza: la dinámica de la misma investigación lingüística y la evolución de los modelos que aporta, los cambios en los usos sociales de la lengua y, como consecuencia, la aparición de géneros discursivos nuevos, algunos originados en los nuevos canales de comunicación oral y escrita, etc.
- En relación con el polo de la enseñanza: los cambios sociales en la consideración de la persona del docente y en los modelos de formación, las aportaciones de las ciencias sociológicas, pedagógicas, etc., todo ello incide no solo en la actuación del profesor, sino, sobre todo, en sus conceptos sobre su tarea y en la concepción de las funciones de la lengua en la educación.
- En relación con el polo del aprendizaje: la forma en que los cambios sociales y culturales inciden en los aprendices, la relación entre alumnos procedentes de entornos culturales diversos, etc.

La actividad humana se desarrolla, pues, en la confluencia no siempre armónica de sistemas de actividad. Los teóricos de la actividad presuponen que las acciones se llevan a cabo a través de propósitos tentativos parciales originados en las contradicciones que se perciben en un sistema o entre sistemas de actividad interrelacionados (Engeström 1987). Russell y Yañez (2002), al analizar las contradicciones específicas de los sistemas de actividad en situaciones educativas, afirman que estas contradicciones dialécticas en y entre sistemas de actividad condicionan de manera profunda (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen de forma individual los profesores y los alumnos (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

En este enfoque, el objeto de la investigación de la didáctica de la lengua se nos presenta como un espacio de tensiones múltiples en estado de desequilibrio dinámico, que *Milian (2001) describe como un entramado de contextos que se da en las situaciones de investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Esas tensiones se dan:

- Entre actividades diversas con motivos diversos.
- Entre lo que viene dado, lo que es canónico e institucionalizado en los géneros y el proceso activo de crear nuevas formas.
- Entre el objetivo de aprendizaje de los usos verbales y los procesos de construcción de los saberes disciplinarios de los alumnos.
- Entre sentidos diferentes que se juegan en las actividades de aprendizaje: entre los alumnos, entre alumnos y profesor.
- Entre características y objetivos de las diferentes disciplinas.

Ahora bien, las contradicciones no son en sí mismas negativas; representan un factor constante de cambio en las personas y en los instrumentos (incluida la escritura) y son siempre potencial para el aprendizaje tanto individual como social. Dos son, por lo menos, las consecuencias de considerar la dinámica de los procesos:

- Si los sistemas de actividad que inciden en la enseñanza y aprendizaje de la lengua son dinámicos, tendremos que concebir que la innovación en este campo es inherente a la misma práctica y no se concibe como el cambio por el cambio sino, por el contrario, como el resultado del ajuste progresivo de la enseñanza de la lengua a las condiciones cambiantes de los sistemas de actividad implicados.
- Si los procesos son cambiantes, si la realidad es dinámica ¿cómo elaborar conocimiento sistematizado que requiere extraer datos de la realidad que se referirán a un momento de los procesos implicados y que necesitan un tiempo de análisis?

Ricoeur (1986) aborda este problema, inherente a la investigación en ciencias sociales, comparando este proceso investigativo con la tarea de análisis textual. La lectura del texto es una actividad de comunicación en la cual los elementos formales del texto a menudo se hacen transparentes para el lector. Para analizar el texto es necesario extraerlo del circuito comunicativo, hacerlo opaco, para estudiar los mecanismos a través de los cuales comunica; la finalidad será introducirlo de nuevo en el circuito comunicativo enriquecido por una mayor profundidad comprensiva. Podríamos considerar que la investigación de procesos dinámicos, de las acciones significativas para sus agentes, puede ser objetivada en un proceso de suspensión de la comprensión, para profundizar en su conocimiento con el objetivo de que este conocimiento retorne a la acción, enriqueciéndolo. Desde este planteamiento no se puede pensar que la práctica por sí misma aporte conocimiento teórico. Necesitamos la distancia y la sistematización del conocimiento.

5. La relación entre la teoría y la práctica

Como veíamos al inicio, los enfoques que podríamos denominar "aplicacionistas" consideran que la didáctica de la lengua no es más que la aplicación práctica de teorías elaboradas en otros campos del saber. Hemos argumentado que la didáctica de la lengua es un campo del saber que necesita elaborar conocimiento teórico específico sobre las prácticas de enseñanza de la lengua. Ahora bien, la relación entre teoría y práctica no es ni inmediata ni siempre evidente. No basta con apelar a la experiencia para constatarlo; numerosos trabajos en campos del saber diversos se adentran en este tema.

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y lo es también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción. El debate sobre la investigación-acción, que considera que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje es fruto de la reflexión inserta en el mismo proceso de enseñanza, se ha enriquecido con matices que permiten contemplar posibilidades diversas de la investigación sobre dichos procesos, teniendo en cuenta que si hablamos de investigación nos estamos refiriendo a la intención de ir más allá de las apariencias y descubrir categorías abstractas, conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes, tal como destaca Widdowson (1990). Según este autor, la investigación sería un proceso dialéctico permanente que formula la realidad en términos abstractos, de lo que se deriva una nueva reformulación de la realidad.

En esta pretensión se pueden dar diferentes niveles de investigación, todos ellos necesarios para crear una comunidad de conocimiento didáctico que implique a docentes e investigadores. El primer nivel, y el más básico, correspondería a la "investigación en la acción", donde el docente, basándose en sus conocimientos, planifica la acción y la lleva a cabo. La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias.

En los niveles de "investigación sobre la acción" se introduce una mayor distancia entre la práctica y el proceso investigativo. Se requerirán procedimientos de recogida de datos, de análisis de esos datos, de sistematización y, en último término, de reconceptualización. Para ello será necesario revisar lo que se ha hecho y escrito anteriormente, y contrastarlo con los datos que se obtienen. En definitiva, llevar a cabo un proceso como el descrito por Ricoeur: detener por un momento la acción (extraerla de su contexto de actividad) para analizarla teniendo en cuenta, por supuesto, los elementos de este contexto, para volver a la práctica con un nivel de comprensión enriquecido. En este planteamiento vemos cómo la práctica es inseparable del conocimiento teórico que se elabora en y sobre ella. Al mismo tiempo, el conocimiento elaborado perdería todo su sentido si no retornara al fluir de la acción.

6. Algunas cuestiones actuales de la enseñanza de la lengua sobre las que es necesario investigar

No es nuestra pretensión hacer un listado de las cuestiones a las cuales los investigadores en didáctica de la lengua pueden dedicar sus esfuerzos. De hecho, si tomamos como objeto de investigación el sistema didáctico, los focos de investigación se multiplican y se muestran todos ellos necesarios. Los que ahora voy a destacar están marcados, por supuesto, por una valoración personal de las prioridades planteadas, y pueden tomarse como ejemplos de campos problemáticos en la enseñanza de lenguas en el momento actual.

6.1. *Los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares*

El primero de los focos se refiere a los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares actuales en muchos países. Los intentos de superación del enfoque tradicional centrados en la enseñanza gramatical llevaron a poner el énfasis en lo que se denominó las cuatro habilidades verbales: hablar, escuchar, escribir y leer. Con algunas excepciones, la gramática se trataba separadamente de dichas habilidades. La aportación de estos enfoques curriculares fue tomar en consideración todos los usos verbales y dar espacio a la lengua oral, aunque con dificultad en la práctica docente. Esta priorización de las habilidades verbales coincidió con el impulso a la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos de lectura y de escritura que aportaron marcos teóricos para fundamentarlas (los modelos de escritura más divulgados en nuestros entornos de enseñanza fueron Hayes y Flower 1981 y Bereiter y Scardamalia 1987).

La separación entre habilidades ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la relación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de "enfoque comunicativo", que plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas sobre las que fundamentar la práctica (Durán y otros 2009). Algunas preguntas pueden ser: ¿qué relaciones se establecen entre leer y escribir? ¿cuáles son las prácticas lectoras y escritoras que favorecen la lengua oral?; ¿qué tipo de interacción oral coadyuva a la comprensión de los textos o al aprendizaje de los géneros escritos formales?; ¿qué relación se establece entre estas habilidades y el uso y dominio de otros códigos en una comunicación multimodal?, etc. En definitiva, tenemos que avanzar en el conocimiento de cómo puede contribuir la enseñanza al desarrollo de las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente.

6.2. *Los géneros orales y los géneros escritos: una diversidad que confluye en el ámbito escolar*

En relación con el primer ámbito señalado se abre otro espacio de investigación, muy dinámico en nuestros días. Nos referimos al conocimiento y uso de la diversidad de géneros orales y escritos que confluyen en el ámbito escolar y que son, o deben ser, objeto de aprendizaje. Más allá de las programaciones basadas en los tipos de textos, en el momento en que los usos escritos y multimodales a través de los medios se generalizan, la escuela debería abordarlos a partir de una consideración previa: la confluencia de géneros diversos en cada situación de enseñanza de la lengua, entendidos como actividades discursivas con funciones diversas. En las situaciones de aprendizaje en nuestra área, la lengua es a la vez objeto e instrumento de dicho aprendizaje.

Algunos géneros complejos (Bajtín los denomina "secundarios") como los académicos de tipo expositivo, los literarios y los periodísticos, no se aprenden simplemente con el uso, sino que deben ser tomados como objeto de aprendizaje. Otros géneros discursivos orales y escritos concurren en este aprendizaje. Pongamos un ejemplo: en un trabajo sobre el género "crítica literaria" (ver *Farrera 2003), los alumnos leen y escriben sobre la obra y el autor que comentan, en papel y en internet, dramatizan fragmentos de la obra, van a verla al teatro, hacen resúmenes y comentarios sobre la época, sobre diversos aspectos de la representación que han presenciado; además el profesor explica y ellos toman notas, etc. ¿Cómo se establece esta interrelación? ¿qué géneros coadyuvan al aprendizaje del género que se enseña? En nuestro ejemplo, enseñar las características de una obra teatral es imprescindible para poder escribir la crítica, como lo es también enseñar las características de una crítica de teatro; pero, aunque los alumnos toman notas y definen algunos conceptos sobre teatro, etc., el profesor no enseña en esta situación ni cómo se toman notas, ni cómo es una definición, aunque les ayude a hacerlo.

Esta distinción entre géneros objeto de aprendizaje y géneros instrumento puede enriquecer la visión excesivamente lineal del aprendizaje de los géneros que algunas propuestas plantean. Por otro lado, pone en evidencia la importancia de la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos, más allá de su uso y de la necesidad de crear situaciones comunicativas orientadas al aprendizaje que, en sí mismas, dan sentido a las actividades verbales que se llevan a cabo. Este es, a nuestro modo de ver, uno de los temas de investigación que enriquecerían la visión de la enseñanza comunicativa de la lengua[2].

6.3. *Conocimientos gramaticales y el uso de la lengua: una relación problemática*

Un tercer tipo de preguntas para la investigación se dirige al núcleo básico de las formulaciones curriculares, en que se afirma que los conocimientos analíticos sobre la lengua deben adquirirse y relacionarse con los usos verbales. La relación entre conocimientos gramaticales y uso de la lengua ha sido siempre problemática. La dicotomía en los estudios lingüísticos de la que hablábamos más arriba hace que en el campo de la enseñanza esta relación no sea ni evidente ni fácil. Se trata de un tema crucial en la enseñanza de las lenguas y son más las preguntas planteadas que las soluciones.

La primera, que en ocasiones sin investigación previa se responde negativamente, podría ser: ¿Es necesario enseñar gramática? Si formulamos la hipótesis afirmativa, detrás de ella surgen otras preguntas: ¿Qué gramática enseñar? ¿Debemos partir de los textos o del estudio previo de los contenidos gramaticales? ¿Quizás es posible una doble vía?; pero, en este caso, ¿qué modelo gramatical de referencia? ¿Es posible una gramática del uso? Para que los conocimientos gramaticales se hagan operativos ¿es necesario que se integren en un modelo básico en que los conceptos se encuentren relacionados entre sí? ¿O será suficiente su tratamiento esporádico al hilo de la aparición de problemas en los textos leídos o escritos? etc. Estas preguntas deben ir acompañadas de un mayor conocimiento de las capacidades metalingüísticas de los niños, de su evolución y desarrollo en relación con las exigencias de abstracción que los conocimientos analíticos exigen. En ocasiones estos temas se plantean como una polémica desde puntos de vista encontrados, sin que se acompañe de investigación que permita tratarlos con cierta objetividad.

La elaboración de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico, se hace cada vez más imprescindible a la vista de la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales. Y cuando decimos fundamentada desde el punto de vista didáctico queremos decir que es necesario seleccionar los contenidos, secuenciarlos y adecuarlos a los diferentes niveles, todo lo cual implica investigar en el marco del sistema didáctico.

[2] Para un trabajo en esta dirección, ver Camps y otros (2020) (Nota de los Editores).

6.4. *Plurilingüismo: un término que esconde problemáticas diversas*

Un cuarto ámbito que requiere investigación en didáctica de la lengua lo constituye lo que se denomina plurilingüismo, término tras del cual se esconden problemáticas diversas que tienen que ver: a) con las situaciones lingüísticas y sociolingüísticas de los territorios; b) con los fines que la sociedad y la escuela se proponen en cuanto a conocimiento de lenguas (lenguas propias, segundas lenguas, lenguas extranjeras); y, finalmente, c) con las lenguas familiares de los alumnos que proceden de países lingüísticamente muy diversos y con las lenguas que estos alumnos han aprendido en las escuelas a las cuales han asistido antes de su llegada a nuestro país.

Todo ello configura un ámbito complejo que exige investigar sobre las relaciones entre las lenguas en una programación integrada: determinar la posible transferencia entre ellas y establecer los contenidos de aprendizaje en que se conciben como lenguas de la escuela, e indagar sobre las funciones de las diferentes lenguas en la construcción del saber sobre la lengua de la escuela (Guasch 2011). Se necesita investigación interdisciplinar sobre el aprendizaje de la lengua y de los contenidos en los casos en que estos se imparten en una lengua extranjera. No basta con arbitrar soluciones de forma intuitiva, sino que es necesario fundamentar estas intuiciones en la investigación.

Si el controvertido concepto de transferencia es un objeto prioritario de investigación, cabe preguntarse: ¿en qué aspectos se da? ¿Cómo influye el conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje de las lenguas de la escuela? ¿Qué conceptos sobre las lenguas pueden generalizarse y ayudar al aprendizaje de las diversas lenguas que la escuela pretende enseñar? ¿Cómo influye el uso de la lengua primera en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras cuando confluyen en la realización de tareas de lectura y escritura? ¿Podría una aproximación inspirada en la lingüística contrastiva actual ofrecer puntos de vista que enriquecieran un enfoque integrado de las lenguas? Algunos trabajos se internan en este terreno, que se ofrece como ámbito imprescindible de investigación en didáctica de la lengua.

6.5. *La formación lingüístico-didáctica del profesorado*

Un último ámbito de investigación al que nos referiremos es el de la formación lingüístico-didáctica del profesorado. En España, la adaptación de los planes de estudios de formación del profesorado a las directrices emanadas de la Unión Europea, el denominado "Plan Bolonia", se realizó sin debates profundos sobre los perfiles profesionales de los docentes ante las demandas actuales, por lo menos en lo que respecta a la formación lingüística de la ciudadanía y de los docentes. Quizás se hayan hecho en alguna universidad, pero en muchas la adaptación ha sido meramente técnica y ha faltado, por supuesto, un debate sereno en que se implicaran todos los sectores que tienen relación con el tema.

La formación en didáctica de la lengua, como se desprende tanto de la concepción misma de este campo de conocimiento como de los temas de investigación que hemos destacado, es uno de los ámbitos que requerirían debate y, por supuesto, investigación para fundamentarlo. ¿Qué conocimientos debe tener el profesorado de Primaria y el de Secundaria para responder a estas situaciones cambiantes y dinámicas de la enseñanza de la lengua (de las lenguas)? ¿Qué capacidades verbales debe desarrollar para servir de referente y de ayuda para los escolares?

¿Qué relación entre conocimientos lingüísticos y didácticos y prácticas de enseñanza que fundamente la formación inicial? ¿Qué necesidades de formación permanente se detectan y detectan los mismos docentes? ¿Qué modelo basado en la formación previa de los profesores (y que además respete esa formación) puede responder a estas demandas? Estas son algunas cuestiones que sería urgente abordar y a las cuales una investigación en sentido amplio de la palabra debería orientar muchos esfuerzos (Ruiz-Bikandi y Camps 2007, Cambra 2010).

7. Una reflexión final

En los últimos años se ha avanzado de forma importante en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, se ha abordado seriamente la enseñanza de la lengua oral formal y se están planteando los temas sobre los que se necesita investigar. Este es un punto de partida clave para seguir avanzando. Como hemos apuntado, hay una creciente necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas, que son cada vez más distintas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua. Las cuestiones que tenemos planteadas son de gran calado. Sin embargo, para avanzar es necesario que los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción sumen conocimiento que se pueda compartir, para lo cual se requiere, por un lado, líneas de investigación formuladas con claridad que ofrezcan públicamente sus resultados y, por otro, ámbitos de comunicación en los que se puedan debatir los logros y las dificultades que enfrentan docentes e investigadores.

Interacción de contextos
en la investigación sobre composición escrita

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

Marta Milian

1. Introducción

La observación y la investigación sobre el funcionamiento del sistema didáctico es un terreno particularmente fértil para la reflexión y la construcción teórica. Existen, sin embargo, como apunta Puren (1999), muchas maneras de observar, que se sitúan en un eje que va del aplicacionismo al implicacionismo. Si la observación se concibe como un proceso de descripción objetiva de fenómenos previstos o preestablecidos por la teoría constituida (sociología, psicolingüística, lingüística), se concibe como una observación externa al campo didáctico y a la intencionalidad de los participantes: una observación aplicada.

Si la observación se concibe como un punto de partida para la reflexión y para el intercambio con otros profesionales, se pone en evidencia su perspectiva interna, es decir, la implicación de los agentes que intervienen en ella. Los puntos clave de esta observación implicada son la autonomía respecto de otras disciplinas, la voluntad de construcción del saber didáctico y la voluntad de intervención en esta elaboración de saber, en el sentido de comunicar, contrastar e intercambiar resultados con observaciones paralelas en un constante camino de la práctica a la teoría para volver a la práctica con nuevas preguntas e hipótesis, en un proceso recursivo, innovador y dinámico. La complejidad del objeto que se observa hace inviable la aplicación de teorías elaboradas externamente, y pone de relieve la necesidad de pensar maneras de observar (de investigar) que permitan articular la relación entre los factores cognitivos, afectivos y sociales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

2. La investigación como sistema de actividad

Podemos considerar la investigación implicada, centrada en el espacio del aula, desde la perspectiva de la teoría de la actividad, desarrollada en los años treinta por Leontiev a partir de los postulados de la teoría psicológica de Vigotski, centrada en el origen social de las acciones humanas y en la construcción de conocimiento a través de sistemas o instrumentos de mediación. Un sistema de actividad es "cualquier interacción humana en marcha, dirigida hacia un objeto, condicionada históricamente, estructurada dialécticamente y mediada por instrumentos" (Russell 1997). Los sistemas de actividad son, por definición, dinámicos, recreados constantemente a partir de interacciones en el interior y en el exterior del propio sistema; constantemente reconstruidos en sus componentes, en el espacio de un momento o en procesos que se prolongan en el tiempo; enraizados, por consiguiente, en un marco histórico-cultural que los condiciona y a la vez les da sentido. En la Figura 1 se muestran los componentes de un sistema de actividad.

Los elementos que forman parte del sistema de actividad son: el sujeto, el objeto o motivo de la actividad, y los instrumentos de mediación. Si trasladamos la caracterización de estos elementos a la actividad de investigación didáctica y, más específicamente, a la investigación en el aula, se puede establecer el paralelismo siguiente: el sujeto de la actividad es el agente de dicha actividad. En la actividad investigadora, el sujeto es el agente investigador que entra en contacto con la cultura del aula. También entra en contacto con lo que podríamos denominar la cultura de la investigación, es decir, los sistemas de actividad que definen una determinada concepción de la investigación didáctica. En el caso concreto que se describe aquí (la escritura de un texto explicativo en colaboración, Milian 1999a), el marco de la actividad se define como investigación cualitativa en situaciones naturales. El sujeto está condicionado por estas dos culturas como parte integrante de su implicación en diversos sistemas.

El objeto y el motivo de la actividad es un aspecto de esta cultura del aula. En este caso el objeto de la actividad se centra en la escritura en colaboración y se orienta al producto de la investigación: la observación de la incidencia del contexto en la actividad de composición escrita. El objeto va tomando forma paulatinamente para conseguir el objetivo, que a la vez indica la dirección de la actividad.

Los instrumentos de mediación se refieren a objetos materiales utilizados por el sujeto para llevar a cabo alguna acción en el marco global de la actividad. Son instrumentos en acción (*tools-in-use*), que sirven efectivamente para llevar a cabo la actividad. En el caso que nos ocupa, los instrumentos de mediación son los distintos elementos que constituyen el diseño metodológico de la investigación.

La asimilación de la actividad investigadora en Didáctica de Lengua al sistema que acabamos de describir no es simplemente un juego de palabras o un cambio de denominaciones, como pudiera quizás inferirse de lo dicho hasta ahora. El paralelismo entre los sistemas de actividad y la investigación citada se manifiesta precisamente en el dinamismo inherente a cualquier sistema de actividad, en los cambios y reconstrucciones de las acciones que lo forman, e incluso del objeto, a lo largo del proceso de realización. También se manifiesta en la interrelación de dicho sistema de investigación con otros sistemas de actividad (el sistema de enseñanza en el aula, el sistema de aprendizaje de los alumnos, el sistema de observación/participación de los ayudantes en la investigación y del propio investigador, el sistema de trabajo en grupo, etc.).

Figura 1. Un sistema de actividad (Russell 1997)



La investigación que vamos a describir, denominada *Interacción de contextos en el proceso de composición escrita en grupo* (Milian 1999a), se llevó a cabo a lo largo de dos trimestres en el contexto de dos aulas de 6º de Primaria (11-12 años) en una escuela pública. La observación de la actividad de escritura se llevó a cabo con la ayuda de alumnos de Magisterio en prácticas: cada estudiante se encargó de observar uno de los grupos de alumnos escritores, de controlar la grabación de sus conversaciones y, eventualmente, de ayudarlos en la realización de la tarea. Los proyectos de escritura que se les propusieron estaban integrados en las actividades normales de clase y formaban parte de un taller interdisciplinario de lenguaje y ciencias de la naturaleza. La investigación no se proponía en modo alguno cambiar las prácticas de clase ni experimentar la aplicación de ningún modelo específico sobre el proceso de escritura o sobre la construcción de conocimientos, ni intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se proponía específicamente la observación de los procesos que seguirían los alumnos y las alumnas en la situación de escritura en grupo a la hora de explicar el funcionamiento del calidoscopio a unos destinatarios distintos del maestro.

La visión de tres momentos del proceso de realización de esta investigación (planificación, proceso y análisis de datos) ejemplifica el dinamismo propio del sistema de actividad a que aludíamos. A partir del análisis de los componentes del sistema, de los cambios que se producen en su seno y de los factores que los provocan, se evidencia la interrelación del sistema de actividad investigadora con otros sistemas, a la vez que se muestra la necesidad de integrar distintas maneras de pensar y de observar las relaciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

3. La planificación de la investigación

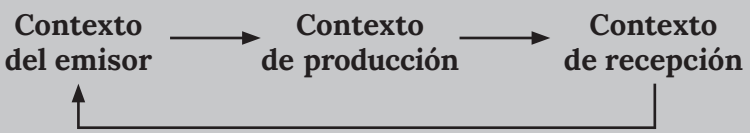
Los instrumentos de mediación surgen de la organización de la actividad de escritura en grupo, que permite y propicia la interacción de los participantes, lo que constituye el corpus de datos para el análisis. La dirección de la actividad se manifiesta en la intención de observar la incidencia del destinatario en el proceso de producción, es decir, la intención de observar el contexto de recepción desde el contexto de producción, donde confluye, a su vez, la experiencia de los escritores adquirida en situaciones de uso social del lenguaje escrito. La idea de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita surge inicialmente de la divulgación y el interés de los modelos cognitivos del proceso de composición escrita (Hayes y Flower 1980) y de los modelos de composición de expertos y aprendices (Bereiter y Scardamalia 1987) así como de su repercusión en la investigación didáctica (Camps 1989 y otros, Camps 1994 y *1996). En este marco la importancia de la situación discursiva como desencadenante de los procesos de elaboración de conocimiento denominados de "vía alta" adquiere un peso cada vez más relevante en las propuestas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. La representación que el escritor inexperto se construye del contexto de recepción y, sobre todo, del destinatario y de sus expectativas, guía y orienta los subprocesos implicados en el acto de escribir.

Por otro lado, la complejidad del proceso de escritura y los factores que inciden en él están en la base de propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que ponen en juego tanto la importancia de establecer situaciones de escritura para contextos de recepción reales como la importancia de establecer mecanismos de ayuda a la gestión del proceso a partir de la redacción compartida o en colaboración (Milian y otros 1991, Camps *1996). En la investigación que comentamos se plantea la observación del proceso de escritura en grupo de alumnos de 6º de Primaria mientras elaboran textos explicativos para destinatarios diferentes, tres situaciones de explicación sobre un contenido temático similar: los fenómenos de transmisión de la luz, objeto de estudio en el área de Ciencias de la naturaleza. La importancia de las situaciones de explicación en la escuela en todas las áreas curriculares y la falta de estudios sobre la conducta explicativa escrita de los alumnos para un destinatario diferente del maestro influye en la decisión sobre el objeto a observar. Las tareas de escritura que se proponen como objeto son las siguientes:

- **Actividad A:** Texto de consulta sobre un aspecto de la transmisión de la luz para uso de la clase.
- **Actividad B:** Edición de un folleto informativo para acompañar una exposición de calidoscopios para los alumnos de ciclo inicial de la escuela.
- **Actividad C:** Carta respuesta a unos alumnos del mismo nivel (6º de Primaria) de otra escuela, sobre alguno de los temas tratados.

La actividad de investigación se dibuja, pues, inicialmente, en los términos siguientes: el objeto de investigación se concreta en tres situaciones de escritura distintas; los instrumentos de mediación surgen de la organización de la actividad de escritura en grupo, que permite y propicia la interacción de los participantes, lo cual constituye el corpus de datos para el análisis; y la dirección de la actividad se manifiesta en la intención de observar la incidencia del destinatario en el proceso de producción, es decir, la intención de observar el contexto de recepción desde el contexto de producción, donde confluyen, a su vez, la experiencia de los escritores adquirida en situaciones de uso social del lenguaje escrito. En la Figura 2 se muestra de manera esquemática la relación entre los contextos que entran en juego en la situación de composición escrita.

Figura 2. Influencia del destinatario en el texto



4. Cambios a lo largo de la actividad de investigación

El contacto de la investigadora con la cultura del aula y el desarrollo del proyecto promueve la reflexión sobre la interrelación del sistema de actividad investigadora con otros sistemas de actividad. Los más afines al objeto de investigación son los sistemas de actividad de las maestras del aula, quienes contribuyen a la motivación y a la organización de las tareas de escritura, aportan criterios de realización ajustados a la dinámica del aula y del grupo clase y colaboran en la interpretación de las observaciones.

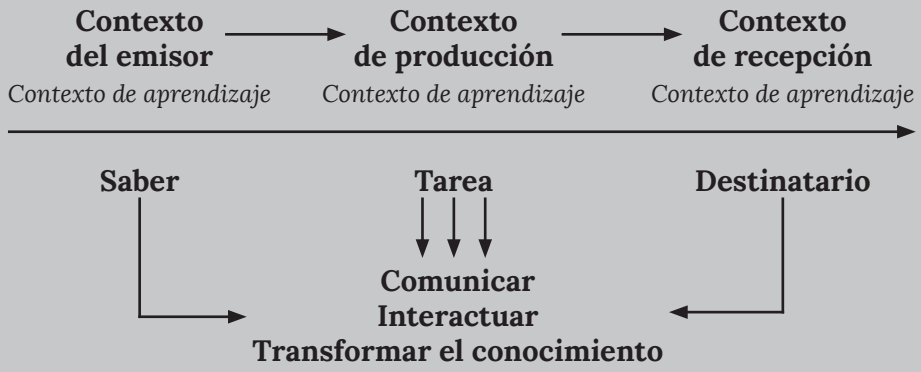
Otro de los sistemas de actividad que interactúa con el sistema de investigación es el sistema de participación de las observadoras participantes. Para controlar la recogida de datos y completarla, la observadora asignada a cada uno de los grupos de alumnos tiene la función de observar el proceso de cerca y llevar un diario de la actividad de redacción como ayuda a la interpretación de las conversaciones grabadas.

Maestras y observadoras son instrumentos de mediación y a la vez sujetos de la investigación, puesto que aportan su visión sobre la investigación y generan cambios en ella. Uno de estos cambios se produce en el objeto y en el motivo de la actividad de investigación. Aparecen nuevos contextos, no porque no existieran previamente sino porque no se habían planteado con suficiente nitidez. El contexto donde se lleva a cabo la actividad de escritura no había sido considerado como objeto de investigación en el planteamiento de la actividad, se asumía como escenario natural sin fijarse en él, como un telón de fondo necesario e incuestionable, no como un decorado que pudiera condicionar la actuación de los protagonistas y también el impacto sobre el espectador. La atención a este contexto escolar pone en primer plano el contexto de aprendizaje.

Así, por un lado la actividad de escritura se lleva a cabo en el ámbito del aula, que es el marco que contiene y condiciona la actuación de los alumnos, y, por otro lado, es la actividad de escritura la que promueve el aprendizaje, tal como apuntan Bereiter y Scardamalia en sus estudios sobre escritores expertos y no expertos, y como se desprende asimismo de las propuestas de Vigotski sobre el acto de escribir: la distancia entre emisor y receptor establece una primera operación de descontextualización y a la vez una operación de recontextualización en el texto, es decir, una operación de establecimiento de relaciones entre los signos que lo constituyen. El aprendizaje, sin embargo, no se reduce al lenguaje, sino que se refiere a los contenidos (en este caso sobre el calidoscopio) que se vehiculan a través de la comunicación escrita, que deben seleccionarse y adaptarse en función de la intención y de los destinatarios, y también en función de los usos lingüísticos propios del lenguaje escrito.

Así, el interés inicial por el contexto de recepción como desencadenante de procesos diferentes en la realización del escrito se amplía para dejar paso al interés por el contexto de producción como contexto de aprendizaje. El modelo de interacción de contextos que sirve inicialmente de punto de referencia como objeto de investigación se transforma en el esquema de la Figura 3.

Figura 3. Interacción de contextos en el proceso de composición escrita



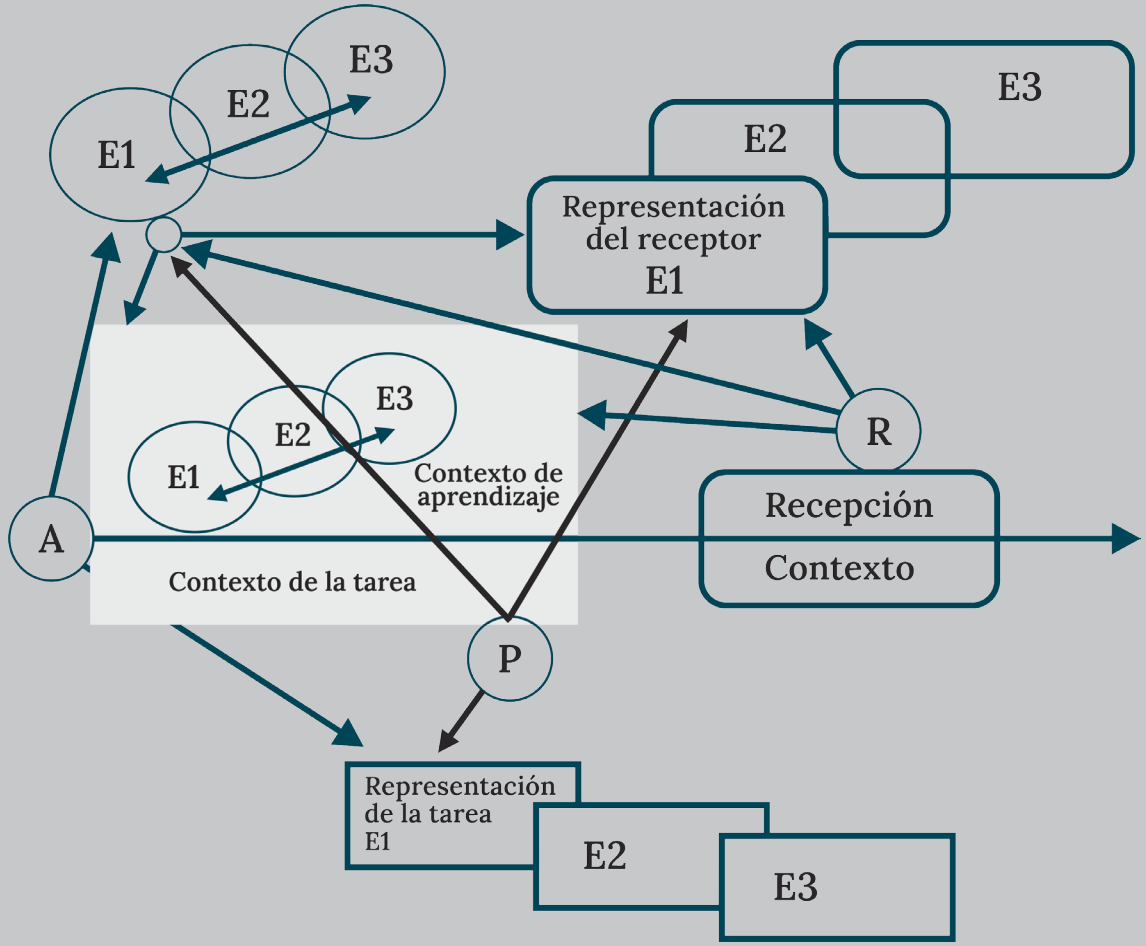
El contexto de aprendizaje atraviesa transversalmente todo el proceso; es el proceso de producción el que promueve el aprendizaje, desde los conocimientos que aporta el emisor, que se transforman y completan en el contexto de producción, ya sea por efecto de la propia situación de escritura ya sea por el efecto de las exigencias del contexto de recepción. El contexto de producción adquiere, asimismo, un mayor relieve, en el sentido que recibe la influencia de los otros dos contextos y también del marco en que se realiza la tarea. Es en el seno del contexto de producción, en el trabajo en grupo, donde el conocimiento se transforma a partir de la comunicación entre emisor y receptor y a partir del diálogo entre los participantes.

El contexto de producción se convierte, por consiguiente, en el objetivo central de la actividad de investigación, y la importancia concedida inicialmente al contexto de recepción se ve compartida por la importancia de la tarea como punto de confluencia de todos los demás contextos. Desde esta misma perspectiva quizás deberíamos hablar de "contextos de producción" más que de "contexto de producción", porque cada grupo de alumnos crea su propio contexto a partir de la dinámica que se establece entre los participantes. Las aportaciones de las observadoras participantes ponen también de relieve la función de las diferencias personales en el interior de los grupos como elemento que condiciona la dinámica propia de cada contexto de producción.

El esquema de la Figura 4 refleja los elementos aportados desde la visión del funcionamiento de los grupos. En el contexto de la tarea (P) confluyen los componentes del grupo [E1, E2, E3] y la representación de la tarea y del contexto de recepción que cada uno de los alumnos se construye, no siempre coincidentes. También confluyen en este contexto el contexto de aprendizaje, que influye en la representación de la tarea y del contexto de recepción, y las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo, tanto en el interior del contexto de producción como al margen de dicho contexto. El entramado de relaciones se presenta en el esquema de forma estática, pero es preciso tener en cuenta que el proceso de la tarea también es un proceso dinámico que determina cambios en las relaciones apuntadas, y no avanza en sentido lineal, sino que es recursivo.

Vemos cómo las aportaciones de la interacción de los sistemas de actividad que confluyen en el espacio del aula en el proceso de investigación modifican la dirección de dicho proceso, y también su objetivo. La dirección de la investigación se dibuja ahora centrada en el contexto de producción, que se entrevé muy rico en sí mismo, y obliga a focalizar la observación únicamente en uno de los proyectos de escritura dirigido a unos destinatarios reales (los alumnos y las alumnas de 2º de Primaria del mismo centro escolar, 7-8 años). La investigación se circunscribe a la observación y recogida de datos de la actividad B, la composición escrita en grupo de un texto explicativo que responda a la pregunta ¿Por qué, girando hacia la derecha o hacia la izquierda, se ve siempre una imagen distinta? Este texto deberá formar parte de un folleto informativo que servirá de guía en la exposición de calidoscopios que los alumnos de 6º de Primaria preparan para el ciclo inicial de la escuela, con los calidoscopios que ellos mismos han fabricado como trabajo práctico en el área de Ciencias.

Figura 4. Contextos en el proceso de composición escrita en grupo



Estos destinatarios reales, con quienes los escritores pueden entrar en contacto y que esperan sus explicaciones acerca del funcionamiento de los calidoscopios, son los destinatarios que promueven una mayor implicación de los alumnos de 6° en la tarea y hacen que se desestimen los datos correspondientes a los otros dos proyectos. El objetivo de la investigación se reorienta también, como se manifiesta en las preguntas que surgen en esta relación entre sistemas:

- ¿Cómo se produce la negociación entre el contexto de recepción, el contexto del aula y la escuela y el contexto individual de los escritores? ¿Qué contextos tienen más peso en el planteamiento de las operaciones inherentes a la tarea de escritura y en la toma de decisiones? ¿Qué conocimientos se ponen en juego durante el proceso?
- ¿Hasta qué punto el contexto de la tarea se puede calificar de contexto de aprendizaje? ¿Cómo se establece el equilibrio entre el contexto de la tarea y el contexto de aprendizaje que representa la situación escolar, entre "hacer" y "aprender a hacer"? ¿Se puede considerar la situación de producción en grupo como un elemento mediador en la construcción de conocimiento?

5. El análisis de los datos

Los datos obtenidos durante la actividad de escritura, correspondientes a las interacciones verbales de cinco grupos de alumnos durante el proceso de escritura de la tarea B, constituyen ahora el objeto de investigación, como reflejo y exponente de la situación observada. El sujeto de la actividad investigadora vuelve a ser individual, pero distinto del que planificaba la investigación en un principio; ahora es mucho más receptivo a los detalles que van apareciendo con el análisis de los datos; mucho más implicado, también, porque ha sido espectador de la dinámica del aula; también mucho más interesado en la investigación y en la construcción de un saber didáctico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

La dirección de la actividad de investigación, aunque se mantiene centrada en el contexto de producción, se amplía ahora al análisis de los factores que inciden en él: el contexto del grupo, el contexto escolar, el contexto de la tarea, etc. La actividad investigadora se amplía y a la vez se hace más específica, busca elementos comunes en la diversidad, busca explicaciones a esta diversidad, busca la sistematización de los datos para poder generalizarlos y hacerlos exportables a nuevas situaciones.

Los instrumentos de mediación se convierten en momentos clave en esta fase de generalización o sistematización. El análisis de las interacciones de los alumnos en el contexto de producción se lleva a cabo con la ayuda de los siguientes instrumentos metodológicos:

a) Análisis del proceso de producción en términos de operaciones propias de la composición escrita en grupo. La observación atenta de las acciones de los alumnos de cada grupo durante el proceso de producción del texto corrobora la existencia de dinámicas diferentes (de procesos diferentes), pero también confirma la presencia de operaciones realizadas por todos los grupos, que se corresponden a grandes rasgos con las operaciones propuestas por los modelos del proceso de composición. La distribución en tiempo de estas operaciones mostró, por un lado, las características comunes a todos los grupos en la realización de la tarea y, por otro lado, la especificidad de cada uno de los contextos de producción en cada uno de los grupos.

b) Análisis de las referencias explícitas a los destinatarios. Para los escritores, los destinatarios constituyen el referente más claro del contexto de recepción. La observación de quién alude a ellos, de cómo aluden a ellos, de cuándo y con qué frecuencia se alude a estos destinatarios, puede aportar datos que den cuenta de la incidencia, la influencia o la presencia del contexto de recepción sobre el contexto de producción. Y también sobre el proceso de aprendizaje, si se analiza la repercusión que dichas alusiones tienen sobre el proceso de elaboración del texto: cambios en el procedimiento de producción del texto, cambios en el texto.

c) Análisis de la 2ª persona en las interacciones. La 2ª persona señala:

- Las relaciones simultáneas o de presencia entre interlocutores: alumno/alumno; alumno/observadora; grupo/observadora.
- Las relaciones de comunicación *in absentia*: alumno/destinatarios; grupo/destinatarios.
- Las relaciones de comunicación para la elaboración de conocimiento temático: destinatario universal [tú con valor general).

d) Análisis de las reformulaciones como indicio de la adecuación a los diferentes contextos que intervienen en la realización de la tarea. La observación de los procesos de textualización y de revisión a partir de las transformaciones del texto que se está elaborando (texto intentado

y texto escrito; Camps 1994, *Camps y otros 1997) puede dar cuenta de los diversos contextos implicados en la tarea y de la dinámica que se genera entre ellos en el marco escolar. La construcción conjunta del texto explicativo para unos destinatarios concretos tiene unas exigencias determinadas: de género discursivo, de contenido, de adecuación al receptor, de observación de las normas del lenguaje escrito. Las sucesivas reformulaciones del texto ofrecen información sobre los contextos que guían la producción textual en cada caso. La actividad de reflexión sobre la lengua y su uso se hace también evidente en las reformulaciones y en la relación con los episodios interactivos en que se producen.

6. Conclusiones

6.1. Conclusiones referidas a los resultados de la investigación

Los resultados de la investigación descrita muestran que algunos elementos observados son relevantes para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. El contexto de recepción se erige en motor de la actividad, como reto y como punto de referencia. El contexto de producción pone de manifiesto la negociación entre los escritores para realizar la tarea y también para compartir y construir conocimiento en un proceso dinámico y abierto. Los puntos destacables, que a la vez constituyen nuevas hipótesis de trabajo para nuevas investigaciones, son los siguientes:

a) Relación del contexto del escritor con el contexto del receptor

El contexto de recepción y su representación por parte de los escritores, determinado en este caso por la figura de los destinatarios y por el nivel de conocimiento del tema que exhiben, ha servido de orientación básica para representarse la tarea. La relación entre el contexto personal de los alumnos y el contexto de recepción ha representado una exigencia constante para ocupar el papel de expertos que la situación les exigía, relación que les ha obligado a reinterpretar los conocimientos temáticos y también a reinterpretar el lenguaje. El hecho de plantear la tarea en relación con una determinada materia curricular ha repercutido también en la reelaboración de conocimientos en esta materia, y ha permitido corroborar la importancia de plantear tareas de escritura que promuevan el carácter interpretativo del saber en contraposición a tareas que promuevan el carácter transmisivo o de etiquetaje (Sutton1995).

b) Confluencia de diferentes contextos en el contexto de producción

Plantear la producción en grupo tiene por objeto estimular la colaboración entre iguales para la negociación de procedimientos y conocimientos, y también ayudar a establecer puentes entre el emisor y el destinatario a través de la mediación de los participantes. Hemos podido observar esta función mediadora a partir del desdoblamiento constante de los alumnos como lectores del texto desde la perspectiva de los destinatarios, y las consecuencias que esta lectura tenía en el proceso de construcción del texto. La observación del contexto de producción a través de las interacciones nos ha aportado asimismo la evidencia de las diferencias entre los procesos de composición de los distintos grupos y de los factores que intervienen. El establecimiento de la representación compartida de la tarea y del texto se configura como uno de los aspectos que requiere mayor atención; en este caso concreto, posiblemente, la indefinición de las características del texto explicativo ha podido contribuir a la falta de una representación global y compartida del resultado de la tarea.

c) Presencia del contexto escolar como contexto de aprendizaje

La situación planteada y la situación de trabajo en grupo promueven una toma de conciencia sobre las situaciones de escritura, sobre la adecuación del lenguaje a determinadas intenciones y condiciones, y sobre los procedimientos que permiten la realización de la tarea. Los conocimientos que se ponen en juego en parte son conocimientos ya existentes en el saber de los escritores, que se actualizan y se ajustan a la situación discursiva que se propone. Otros conocimientos se elaboran durante el proceso con la colaboración de todos, impulsados por la necesidad de solucionar las dificultades que se presentan. El trabajo en grupo promueve asimismo la atención a determinadas operaciones de control sobre el proceso y sobre el texto, como la operación de revisión y el uso de instrumentos de regulación del proceso, en forma de guion o esquema de trabajo, por ejemplo.

Si bien los alumnos desarrollan una intensa actividad a partir de la interacción, también entre ellos, también se pone de manifiesto su condición de aprendices a partir de una cierta desorientación o desconocimiento en determinados aspectos. Las condiciones del contexto del aula y de las actividades de escritura aptas para promover el paso de la regulación compartida a la regulación intrapsicológica requieren por un lado la emergencia de una cierta conciencia, de un control sobre la actividad (que se puede desprender del establecimiento de unos objetivos de aprendizaje y de un seguimiento de estos objetivos a través de los mecanismos de evaluación formativa). Por otro lado, requieren también una cierta recontextualización de los parámetros de la situación discursiva planteada en nuevas actividades de escritura que los retomen y reformulen y amplíen en una programación secuenciada a lo largo de un curso o de un ciclo de enseñanza.

6.2. Conclusiones referidas a la actividad de investigación en didáctica

Con relación al sistema de actividad que constituye la investigación, se debe destacar a la vez el carácter dinámico y abierto de toda investigación basada en la observación implicada, "desde dentro", y el carácter constructivo y dialéctico promovido por la interacción con otros sistemas de actividad. Los puntos más destacables, paralelos a los resultados de la investigación, son los que se presentan a continuación.

a) Relación del contexto de recepción de la investigación con el contexto del investigador

La representación del contexto de recepción de los resultados de la investigación (la construcción de saber didáctico para la comunidad de didactas del lenguaje, para los docentes) se ha ido elaborando paulatinamente a lo largo del desarrollo de la investigación a partir de la interacción con otros sistemas de actividad, especialmente con los de las maestras del aula. Los dos momentos siguientes, no previstos en el diseño inicial de la investigación, pueden dar cuenta de dicha interacción:

- El hecho de plantear la observación con relación a una determinada materia curricular ha repercutido en el interés por descubrir cómo se elabora el conocimiento propio de la materia a través de una tarea de escritura para unos destinatarios concretos.
- El hecho de interactuar con las observadoras durante el proceso de recogida de datos ha contribuido al reconocimiento de la importancia de la dinámica de los grupos durante el proceso.

De ello se desprende la importancia de la relación entre el contexto del investigador y el contexto del aula y sus participantes o, mejor dicho, la necesidad de integrar diferentes visiones en la investigación didáctica, la necesidad de que los diferentes agentes implicados en la acción didáctica sean partícipes de la investigación.

b) Confluencia de diferentes contextos (o sistemas de actividad) en el contexto de observación y de investigación

A través de los cambios en el modelo de contexto que sirve de punto de referencia a las observaciones realizadas, se ha puesto de manifiesto cómo se diversifica la dirección de la investigación

y cómo se modifican y se adaptan los instrumentos de mediación. Aparte de la interacción con los sistemas de actividad citados, deben destacarse otros sistemas que también han intervenido de manera dialéctica en el análisis y en la interpretación de los datos: las aportaciones de investigaciones precedentes sobre actividades de escritura en grupo, informaciones de orden metodológico sobre establecimiento de categorías o sobre los instrumentos de análisis del discurso, reflexiones y discusiones con profesionales sobre algunos de los instrumentos de análisis utilizados, como por ejemplo, sobre el concepto de reformulación o sobre las características de la conducta explicativa, entre otros. En palabras de Russell (1997):

> Activity systems and their "social languages" (in Bakhtin's terms) do not operate independently but interact, as institutions interact in the lives of their participants leading, motivating participants to move in different directions (even in the same individual). Thus, there may be dialectical contradictions that arise in an activity system, as other activity systems pull participants in different directions. These contradictions may be analysed to trace the genesis of heteroglossic voices, in a classroom or in any other locus in the system. For activity theory, these contradictions are crucial to understanding the circulation of texts (or "voices") in both individual and collective behavior.

c) Presencia del contexto de la actividad como contexto de aprendizaje

En la introducción hemos puesto de manifiesto que la observación y la investigación sobre el funcionamiento del sistema didáctico es un terreno particularmente fértil para la reflexión y para la construcción teórica. En efecto, la observación "desde dentro" no se limita a describir lo que ocurre, sino que interpreta y explica. En otras palabras, el conocimiento didáctico se construye a partir de los puentes de diálogo entre la teoría y la práctica, con la voluntad explícita de ayudar a la práctica desde la teoría que se fundamenta en la práctica, una práctica efectiva, una práctica reflexiva que puede promover el paso de la teoría de enseñanza y aprendizaje a otros parámetros contextuales.

Desde esta perspectiva, la construcción de saber didáctico sobre el contexto de producción en la conducta explicativa escrita es un proceso en marcha que requiere también una recontextualización de los parámetros de la situación de investigación realizada en nuevas acciones de investigación que los retomen, los reformulen y los amplíen. El camino se ha iniciado, probablemente presenta muchas encrucijadas que nos llevarán a panoramas nuevos e inexplorados: es preciso andarlo y desandarlo para ir construyendo un mapa de la didáctica de la lengua útil y eficaz.

Intervención, innovación e investigación
Una relación necesaria para las didácticas

Camps, A. (2012). Intervenció, innovació i investigació: Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y textos* 35, 107-14.

Anna Camps

1. Introducción

Los tres términos que configuran el título de este texto representan conceptos poco definidos o, como mínimo, de una cierta ambigüedad. Empezaré por referirme al primero para aclarar el lugar de la intervención y de qué manera la veo ligada a la innovación, para terminar hablando de la complejidad de la investigación en didáctica de la lengua. Por supuesto que, aunque ordeno las ideas básicas siguiendo este eje, la reflexión a menudo es conjunta. Partiremos de la base de que la didáctica de la lengua tiene por objeto la relación compleja que se da en la relación entre el enseñante, el aprendiz y la lengua o lenguas que se enseñan, se aprenden y se usan para enseñar y aprender, lo que se ha llamado sistema didáctico. El objetivo que persigue es elaborar conocimiento sobre este objeto para mejorar el conocimiento de los aprendices de y sobre las lenguas, que es el fin de la actividad de enseñarlas a la escuela.

Desde este enfoque, es evidente que el conocimiento que se elabora en el campo de la didáctica de la lengua está y debe estar orientado a la práctica, es decir, a la intervención. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas es el origen y el fin de la investigación en este campo. Esta finalidad se ha entendido a menudo como aplicación de conocimientos teóricos elaborados en otros campos: pedagogía, lingüística, psicología, sociolingüística, etc., en la suposición de que la práctica no puede ser objeto de conocimiento específico. Un planteamiento como este dejaría cualquier actividad humana fuera de las posibilidades del conocimiento sistemático.

2. Las actividades humanas como objeto de investigación

Si consideramos la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como actividades humanas compartidas, las cosas cambian y se hacen más complejas. Concebimos la actividad humana como un sistema mediante el cual las personas actúan sobre los objetos con el fin de obtener algún resultado. De acuerdo con Leontiev (1981), la actividad es un formato organizador y regulador del comportamiento humano y se aplica a cualquier organización colectiva de los comportamientos, orientada a una finalidad, en la que se inscriben las interacciones de los individuos con el medio. Las actividades se distinguen según la finalidad en torno a la cual se articulan y tienen un motivo, lo que estimula la acción, el cual tiene su origen en las condiciones sociales en las que se desarrolla la actividad.

Siguiendo a Engeström (1987), podemos decir que el sistema didáctico es un sistema de sistemas de actividad que no es estable, por el contrario, este sistema de sistemas en los que interactúan los polos de la enseñanza, del aprendizaje y de los contenidos que se enseñan y se aprenden, es fundamentalmente dinámico. La imagen del triángulo que Engeström utiliza para representar los sistemas de actividad no traduce esta característica fundamental con suficiente énfasis: los sistemas implicados tienen un motivo (lo que "mueve" a actuar) y tienden a un fin. Esto implica desarrollo en el tiempo. El tiempo didáctico es un tema ya muy tratado, especialmente en el ámbito francófono. A pesar de ello, quizás no se ha insistido lo suficiente en la interrelación de las actividades en el proceso dinámico que implica la interrelación de sistemas en el sistema didáctico.

Pongamos un ejemplo de ello. En las situaciones de aprendizaje de los géneros escritos, cuando se propone a los alumnos que escriban textos que tengan un objetivo comunicativo (p.ej., escribir un artículo en una revista, una carta, etc.), esos textos, además de esta función, tienen otra que es propia de la escuela: el aprendizaje de unos contenidos específicos referidos al género discursivo que se trabaja. Así pues, los alumnos se ven insertos en dos sistemas de actividades con objetivos diferentes, a veces contrapuestos, pero siempre interrelacionados (*Ribas 2001, *Camps y Uribe 2008): comunicar y aprender. En el marco de la actividad de aprendizaje, se dan, o se pueden dar, situaciones comunicativas específicas que, muchas veces, se refieren a la actividad discursiva consistente en la producción textual, lo que da lugar a usos metadiscursivos del lenguaje.

Los sistemas que interactúan en el sistema didáctico son cambiantes. El ejemplo anterior nos lo sugiere; por ejemplo, las situaciones comunicativas que pueden dar lugar a situaciones de escritura en la escuela son socialmente cambiantes (p.ej., niveles de formalidad diferentes según el medio, formas nuevas, géneros nuevos, etc.). Podemos ampliar los ejemplos de sistemas implicados que cambian y que evolucionan: los contenidos de la enseñanza de lenguas se ven influidos por la evolución y el cambio en los estudios lingüísticos; las lenguas que la escuela debe tomar en consideración se diversifican (por la globalización, por las lenguas de alumnos procedentes de otros países, etc.); las condiciones sociales y familiares del alumnado son cambiantes (situaciones socioeconómicas, familiares, de los entornos urbanos, etc.); los instrumentos mediadores experimentan transformaciones importantes (libros de texto, herramientas informáticas, etc.).

Por otro lado, la reflexión, la posible investigación sobre el mismo sistema puede llevar a la necesidad de introducir cambios en lo que se hace cuando se detecta que algo no funciona, que no se ajusta a los objetivos que la enseñanza se plantea. Si consideramos que los sistemas son dinámicos, necesariamente habrá que tener en cuenta que han de adaptarse a las condiciones cambiantes en los que se desarrollan las actividades.

Con todo esto quiero destacar que la actividad de enseñar, insertada en el sistema de actividad tal como la hemos presentado, no puede ser ajena a estos cambios. Deberemos tomarlos en consideración para tender a encajar los sistemas de actividad que entran en juego con el objetivo de cumplir los fines que el sistema educativo se propone alcanzar. Entiendo, pues, la innovación no como el cambio por el cambio, sino, por el contrario, como resultado de la necesidad de ajustar progresivamente la enseñanza a las condiciones cambiantes de los sistemas de actividad implicados. Un análisis histórico de las transformaciones de la enseñanza, o de las grandes propuestas de cambio formuladas por los pedagogos, nos mostraría que estas propuestas responden a la conciencia de que las sociedades plantean exigencias nuevas que la educación no puede descuidar. Pensemos, por ejemplo, en las propuestas pedagógicas de Comenius, que plantea una educación para todos, lo que tiene como consecuencia, la necesidad de que haya maneras nuevas de enseñar lejos de la que era propia de una relación individual del alumno con el preceptor.

La reflexión hecha hasta ahora nos sitúa, pues, en la escuela, en el aula, donde el profesor, cuya tarea es enseñar lengua a los niños, a los adolescentes, debe tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. El profesor llega con unos conocimientos teórico-prácticos fruto de sus experiencias como alumno y de su formación y de su práctica como profesor. Como hemos dicho, la dinámica de los sistemas implicados en el sistema didáctico le obliga a reajustar su práctica, a reflexionar sobre la adecuación de sus propuestas, en definitiva, a introducir cambios en su manera de enseñar y repensar los contenidos. Hemos reducido el ejemplo al profesor, pero lo podemos hacer extensivo a toda la "noosfera", usando el término de Chevallard (1989). Dice Markus (1971):

> Solo es posible que haya una actividad productiva específicamente humana cuando es posible la contraposición y la comparación del objetivo como imagen ideal de la forma deseada del objeto con la cosa objetiva actualmente presente, percibida cuando la actividad se convierte en actividad dirigida a un fin y controlada por este fin. (p.35)

Nos situamos así en el terreno de la reflexión en la acción y entramos ya en un campo en el que podemos empezar a hablar de la investigación, al considerar la posibilidad de comparación entre el objeto sobre el que se trabaja y el objetivo al que se tiende.

3. El conocimiento científico en el campo de las didácticas

Antes de entrar a hablar de la investigación en didáctica, necesitamos dos reflexiones básicas: una referida a la relación entre el conocimiento que surge de la práctica y el conocimiento sistemático, sistematizado, que llamamos científico; y la segunda, referida a un problema que es común a muchas de las ciencias sociales: la posibilidad de sistematizar el conocimiento sobre lo que es dinámico y cambiante.

3.1. *Relación entre el conocimiento que surge de la práctica y el conocimiento sistemático*

En relación con el primero, nos basamos en la distinción vigotskiana entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, enriquecida por la conceptualización de Cassirer (1944) sobre el lenguaje y la ciencia como representaciones generalizadas de la realidad a diferentes niveles. A riesgo de hacer una gran simplificación, obligada por el espacio de estas líneas, podemos decir que el trabajo en común, la actividad humana mediada por el lenguaje en su función comunicativa es el origen de la función representativa del lenguaje, de su capacidad de referirse a la realidad y no simplemente de designarla. La palabra no es una etiqueta que señale los objetos, sino que es una generalización que configura de alguna manera la realidad para conocerla y para dominarla.

La conceptualización es, pues, inherente al quehacer humano, que es fundamentalmente un quehacer discursivo. En el devenir filogenético, la humanidad ha elaborado sistemas conceptuales para ordenar y entender esta realidad, sistemas que han tomado como referente no solo la realidad natural, sino también las mismas construcciones sociodiscursivas humanas mediadas por lenguaje y ha elaborado modelos que las explican de manera sistemática y que las orientan. Se dibujan, así, dos tipos diferentes de conceptualización: los conceptos surgidos espontáneamente de la práctica, inherentes al uso del lenguaje, y los conceptos científicos surgidos de la actividad voluntaria de conocimiento de esta realidad.

De todos modos, a pesar de que, como señala Vigotski (1987), ambos tipos de conocimiento tienen, en la ontogénesis, orígenes diferentes, no se puede establecer solución de continuidad entre el uno y el otro y se considerarán ambos como procesos dinámicos en los que el ser humano trata de dar sentido al mundo en diálogo constante con la realidad. Podemos pensar el conocimiento en y sobre la práctica de enseñar y aprender desde de esta distinción. Por ejemplo: puede que el saber espontáneo no ayude a concebir la distancia que hay entre un saber declarativo (p.ej., definir qué es el sujeto de una oración) y un saber procedimental (p.ej., identificar el sujeto); la investigación sobre el tema la pone en evidencia (ver *Notario 2001). El conocimiento científico, surgido de la investigación sistemática, ayuda a mirar de manera diferente lo que es saber gramática.

3.2. *Sistematizar el conocimiento sobre lo que es dinámico y cambiante*

La segunda reflexión parte de dos preguntas cruciales: si los procesos son cambiantes, si la realidad es dinámica, ¿cómo se puede elaborar conocimiento sistematizado, que requiere extraer datos de la realidad que necesariamente se referirán a un momento de los procesos implicados en la dinámica de la actividad y que requieren un tiempo propio de análisis? ¿Cómo podemos dar cuenta de manera sistemática, de forma que los resultados puedan ser compartidos públicamente para tomarlos como referencia para interpretar otras prácticas, que serán ya diferentes? No pretendemos tener una respuesta a esta pre-

gunta, que requiere modelos teórico-metodológicos que permitan dar cuenta, de interpretar, la complejidad de la actividad humana.

Ricoeur (1986) aborda este problema haciendo un paralelismo entre la investigación en el campo de las ciencias sociales y el estudio hermenéutico del texto. La lectura de un texto es una actividad de comunicación, el lector en parte hace transparentes los elementos formales del texto para comprender su significado, está inmerso en el circuito de la comunicación. ¿En qué consiste la investigación? El investigador extrae el texto del circuito comunicativo, lo hace opaco para analizar sus formas, para entender los mecanismos por los que comunica; la finalidad es devolverlo al circuito de la comunicación, pero ahora enriquecido por una profundidad comprensiva mayor. De esta manera, aborda la superación de la dicotomía que se establece a menudo entre explicar (basado en la búsqueda de causas) y comprender (basado en la participación empática en la actividad misma), proponiendo un nivel de comprensión que se base en el proceso intermedio de interpretación. La acción es significativa y puede ser objetivada en un proceso de suspensión de la comprensión. Las palabras de Ricoeur (1986) explican este proceso:

> L'action sensée devient objet de sciences seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture. [...] Ma thèse est que l'action elle-même, l'action sensée, peut devenir objet de science sans perdre son caractère de signifiance à la faveur d'une sorte d'objectivation semblable à l'objectivation opérée par l'écriture. Grace à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration que demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes. (p.213)

Aplicando lo que Ricoeur explica sobre la investigación al campo de la pedagogía, podemos decir que los actores del sistema didáctico están inmersos en el fluir de la actividad, utilizan las lenguas para interactuar, para resolver problemas, sobre el aprendizaje de contenidos específicos, por ejemplo: las mismas lenguas etc.; la investigación necesita detener de alguna manera este fluir de la actividad para analizar y profundizar en su conocimiento con el objetivo de que este conocimiento nos permita retornar a ella con una mirada enriquecida. Desde este planteamiento, no podemos pensar que el hacer solo aporte conocimiento teórico. Necesitamos la distancia y la sistematización del conocimiento. Encontramos la misma idea en Widdowson (1990):

> The range of activities carried out under its name [under the name of research in general terms] is very diverse and different in kind (...) What they all have in common is that they are all attempts to go beyond appearances. They all seek, in their different ways, to discover abstract categories and connections underlying familiar phenomena (...) In this way research be a continuing dialectical process: actuality is formulated as an abstraction which in turn leads to a reformulation of actuality. (p. 56)

4. Los niveles de la investigación en y sobre la acción

Estamos ahora, pues, en el terreno de la investigación y aceptamos que requiere distancia respecto de la práctica, pero esta distancia puede ser más o menos grande y puede establecerse con objetivos algo diferentes, aunque siempre tendrá la finalidad fundamental de elaborar algún tipo de conocimiento. Mialaret (1992) reconocía dos significados diferentes en el término "investigación": por un lado, la búsqueda de soluciones para cualquier situación problemática, inherente a la actividad humana, a través de la cual, evidentemente, se aprende; y, por otro, la actividad sistemática que recurre a metodologías establecidas, a fin de elaborar conocimiento sistemático, comunicable y, a su vez, revisable. Es en este último sentido que habla de investigación científica. Bronckart y Schneuwly (1985) asocian también la investigación didáctica con la detección de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los dos extremos del significado de este término, varios autores han situado diferentes conceptos asociados a la investigación sobre la actividad y algunos sobre la actividad educativa, en relación con la proximidad inmediata más o menos grande con la práctica. Schön (1983) habla de la reflexión en la acción, que considera constituida por el ciclo acción, observación, análisis, evaluación, planificación, y que se formula a menudo en términos de práctica reflexiva. Otros autores, sin embargo, profundizan un poco más en las posibilidades de la investigación sobre la práctica y establecen niveles diferentes. Dewey (1933) reconocía tres: uno de reflexión durante la acción, un segundo de reflexión después de la acción y un tercer nivel que los combina y que utiliza teorías públicas. Griffiths y Tann (1992) retoman esta distinción y la amplían distinguiendo cinco niveles agrupados en dos bloques: uno referido a la investigación en la acción y el otro, a la investigación sobre la acción.

En el primer bloque, el de la reflexión en la acción, circunscrito en general al ámbito personal del desarrollo de las actividades, se sitúa la reflexión estrechamente unida a la práctica inmediata en dos niveles:

1. El de la actuación-reacción, que consistiría en la respuesta inmediata ante una situación problemática; por ejemplo: si un alumno pide cómo se escribe una palabra, el profesor puede responder dándole la solución, remitiéndolo al diccionario o haciéndolo reflexionar sobre el contexto, etc. Entre la situación planteada y la respuesta, no hay casi distancia, aunque, evidentemente, la reacción del profesor dependerá de sus ideas, creencias, conceptos que tenga sobre el aprendizaje, la autonomía del alumno, etc.
2. El segundo nivel, formado por el ciclo actuación, control y reacción, consiste en readaptar los planes para actuar. Supone un cambio en los planes previstos; por ejemplo: si el alumnado ha mostrado un interés especial por algún aspecto del trabajo, el profesor puede decidir sobre la marcha y proseguir por ese camino en lugar de continuar la actividad tal como la tenía prevista.

El segundo bloque, el de la reflexión sobre la acción, es, en general, interpersonal y colectiva y se puede dar a tres niveles:

3. El tercer nivel consiste en un ciclo de actuación, observación, análisis y evaluación, seguidas de planificación y nueva actuación; implica reflexión y distancia respecto del momento de la práctica y puede llevar a modificar los planes de enseñanza y no a una simple modificación en el mismo proceso de realización. En este nivel, se puede situar, por ejemplo, la investigación de Ruiz-Bikandi (2006), centrada en elaborar un modelo de formación del profesorado. En el caso que estudia, se confronta a las maestras con una práctica que han de analizar a partir

de los conceptos teóricos sobre la interacción en las aulas.

4. El cuarto nivel, compuesto por actuación, observación sistemática, análisis riguroso, evaluación, planificación y nueva actuación, implica que la observación se focaliza y se lleva a cabo de manera sistemática a través de un proceso de recogida de datos mediante fichas, grabaciones en audio o vídeo, diarios de clase, etc. El análisis y la observación pueden ocupar semanas y meses. En este nivel, interesa ya la validez y la fiabilidad de la investigación.
5. El ciclo actuación, observación sistemática, análisis riguroso, evaluación, reconceptualización, planificación y actuación implica un proceso de cambio conceptual y, por lo tanto, de revisión de las teorías previas. El profesor o el investigador va más allá del análisis sobre cómo funcionan unas prácticas determinadas. A través de una lectura crítica de las teorías subyacentes a la actuación, se ve implicado en un proceso de revisión conceptual.

Los dos últimos niveles llevan a elaborar conocimiento científico en el sentido comentado más arriba. De acuerdo con lo que hemos ido apuntando, la investigación en didáctica no puede ser solo descriptiva, sino que también intenta comprender e interpretar una actividad humana compleja, como es la de enseñar y aprender lenguas con el fin de devolver el conocimiento generado para que infunda de nuevo a la práctica a un mayor nivel de profundidad. Desde este punto de vista, no tiene suficiente fundamento la distinción que hacen algunos autores (Daunay y Reuter 2008) entre implicación militante y propósito científico. El objeto de la investigación en didácticas son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los contenidos propios de cada área de conocimiento, con el objetivo de hacerlas más adecuadas al objetivo que se plantea la enseñanza en la escuela. Incluso en los niveles más altos de control y de rigor, la finalidad de conocer, interpretar y mejorar la práctica es inherente a la existencia misma de la investigación didáctica.

5. Conclusión

Hasta ahora hemos intentado explicitar de manera sucinta la relación entre intervención, innovación e investigación. Si entendemos que enseñar es una actividad humana orientada a un objetivo, a una finalidad, tendremos que aceptar que la intervención del profesor es un elemento clave del sistema didáctico. El profesor tiene planteados unos objetivos que, de manera más o menos explícita en cada momento, guían su actuación. El sistema es dinámico, cambiante en el tiempo y depende de los contextos, lo que exige del maestro la capacidad de ajustar su intervención en estas situaciones cambiantes. El profesor interpreta las situaciones a partir de sus creencias, representaciones y teorías más o menos estables, a partir de las cuales actúa y hace planteamientos nuevos para responder a las situaciones que van surgiendo. En este sentido, la innovación es inherente a la propia dinámica del sistema. Sin embargo, ¿cómo podemos saber que un cambio es más adecuado a la nueva situación?

La investigación tiene aquí su lugar. Como hemos visto, la investigación se puede desarrollar a niveles diferentes de control y conciencia. Pero, por la complejidad de los factores que inciden en el sistema didáctico y para avanzar realmente en un conocimiento sistemático relacionado con la didáctica de la lengua (o de las diferentes didácticas), será necesario que, en la práctica reflexiva (que podríamos asimilar a los niveles 2 y 3 apuntados más arriba), se una un conocimiento elaborado sistemáticamente, que pueda dar elementos para enriquecer esta práctica reflexiva y, por lo tanto, ayude a transformar las prácticas. Un tema pendiente es el de los actores de este tipo de investigación. El profesorado debe tener medios para poder participar y no solo ser receptor de los resultados elaborados por otras personas.

La construcción del discurso escrito en un entorno académico:

una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos

Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: Una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J. Lino Barrio (ed.), *El proceso de enseñar lenguas: Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp.27-56). Madrid: Editorial La Muralla.

Anna Camps | Patricia Uribe

1. Introducción

La investigación en curso a que nos referiremos en esta comunicación tiene su origen en una serie de preguntas que las investigadoras nos formulamos referentes a la tradicionalmente denominada escritura académica y a los considerados, más recientemente, géneros académicos escritos, unas de ellas basadas en el concepto mismo de género discursivo y otras referidas a los usos de la escritura en los entornos académicos. Ambos tipos de preguntas confluirán finalmente en el planteamiento de la investigación y en la interpretación de los resultados.

En el primer aspecto, la conceptualización de género académico, las preguntas se referían a la tensión entre la institucionalización de los géneros (p.ej., ensayo, artículo científico, artículo de opinión, narración histórica, examen, etc.) y el concepto de género como práctica social. La revisión de los múltiples trabajos sobre escritura académica muestra que la instrucción universitaria parte en general de una visión estática de los géneros considerados más como "tipos de texto" y orienta la enseñanza a sus características lingüísticas y discursivas sin tomar en consideración de qué modo incide en la escritura la especificidad de las actividades en que los textos se generan y funcionan. La revisión del concepto de género a partir de dos referentes primeros, Bajtín y Miller, y de los numerosos autores que posteriormente han tratado el tema orientó el trabajo a la indagación de las "situaciones de escritura académica" más que al análisis de los "textos académicos" y a su enseñanza.

Conceptualizar el género como actividad lleva necesariamente a considerar las situaciones de escritura académica como actividades complejas en que los participantes se plantean finalidades diversas y en las cuales se juegan motivos diversos. Las investigaciones sobre los procesos redaccionales del grupo GREAL han permitido concebir las situaciones de aprendizaje de

la escritura basada en proyectos como un lugar de confluencia de contextos (Milian 1999a) o sistemas de actividad. Como punto de partida los datos de las primeras investigaciones (Camps 1994, Camps y Ribas 1996) aportaron evidencias de que los alumnos (de modos diversos) se planteaban la tarea como respuesta a dos finalidades, una de aprendizaje del género discursivo y otra de comunicación mediante el texto que estaban escribiendo. La relación entre esta constatación y la conceptualización del género como actividad pone en primer plano uno de los temas centrales en algunas investigaciones: las relaciones y las diferencias entre los géneros discursivos académicos y los géneros denominados sociales, científicos y profesionales (Freedman 1990).

La tensión entre institucionalización y uso de los géneros discursivos dio lugar a un segundo tipo de preguntas orientadas a interrogarse sobre la diversidad de textos escritos a que los alumnos se ven confrontados en los entornos de clase, tanto en lectura como en producción escrita. Un primer trabajo de investigación permitió detectar la diversidad de géneros escritos, más o menos formales, que los alumnos utilizan en su vida académica (Uribe 2002). La constatación de esta diversidad originó la formulación de las dos preguntas básicas de esta investigación: ¿Cómo se relacionan en la práctica discursiva académica la diversidad de géneros que confluyen en ella? ¿Cómo construyen los alumnos el conocimiento de los géneros propios del entorno académico?

Estas fueron las cuestiones iniciales que plantearon la necesidad de tomar como objeto de investigación una situación de escritura académica compleja. Como veremos a continuación, el análisis de los datos ha permitido avanzar en la conceptualización en los dos aspectos planteados y a la necesidad de ampliar el marco teórico referido a los géneros del discurso y a la teoría de la actividad. Nos referiremos a estos marcos teóricos a partir de los datos de la misma investigación, que describimos brevemente a continuación.

2. La investigación

En la investigación previa a la cual nos hemos referido se realizaron entrevistas a profesores y a alumnos. Ello permitió conocer el trabajo de un profesor que basaba su asignatura en la participación activa de los alumnos en tareas complejas entre la cuales la escritura ocupaba un lugar central. Este profesor y también los alumnos de la asignatura aceptaron gustosos que uno de los proyectos de trabajo en que estaban implicados fuera objeto de investigación. La investigación se planteó como un estudio de caso consistente en el análisis multifocal de las prácticas de escritura en la asignatura de Historia de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en un aula universitaria chilena. Los participantes en la investigación son el profesor, el ayudante de la asignatura y un grupo de alumnos de segundo curso de carrera.

2.1. Descripción de las actividades

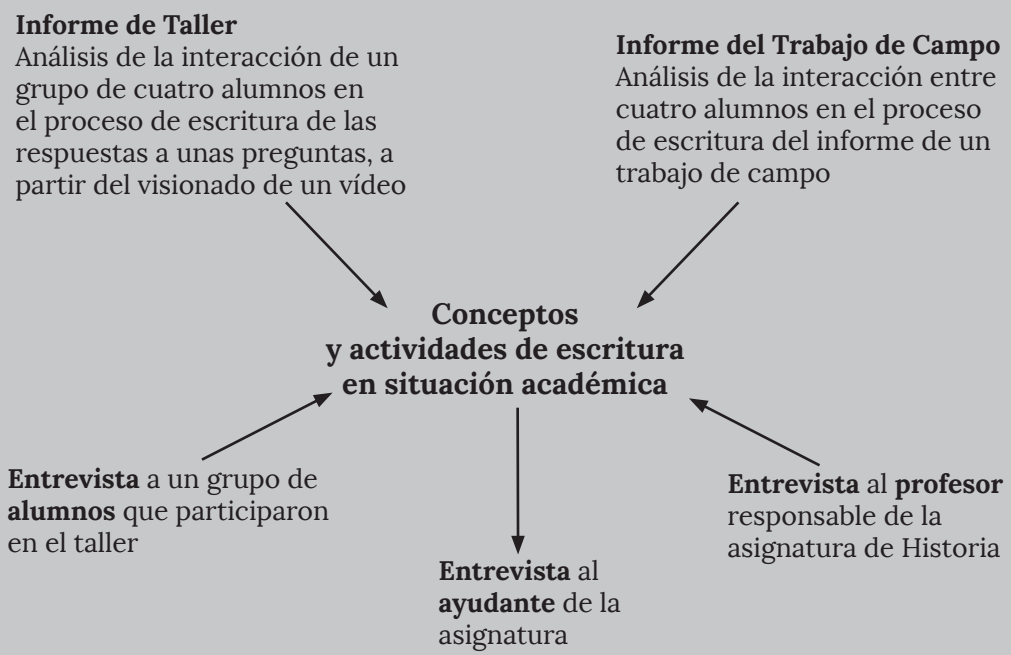
El tema de estudio y trabajo en que estaban implicados alumnos y profesor se refería al conocimiento de los modos de vida de las comunidades prehispánicas a través de los restos hallados en diversos sitios arqueológicos. El Cuadro 2 sintetiza las actividades de los alumnos y del profesor, y las de la investigadora.

Cuadro 2. Actividades llevadas a cabo

	Actividades de los alumnos y del profesor	Toma de datos para la investigación
1	Presentación del tema por parte del profesor. Indicación de lecturas posteriores.	
2	Visionado del vídeo "Los cazadores del fin del mundo". Toma de notas.	Observaciones escritas de la investigadora.
3	Redacción en grupo del informe de taller basado en el vídeo a partir de un cuestionario.	Observaciones escritas y registros orales de la investigadora sobre la actividad de todos los grupos.
4	Registro en audio de las interacciones verbales de uno de los grupos.	
5	Preparación de la salida de terreno.	
6	Salida de terreno (dos días).	
7	Redacción del informe de terreno (en grupo: tres sesiones fuera del aula).	Registro en audio de las interacciones en el proceso de redacción.
8		Entrevista a un grupo de alumnos.
9		Entrevista al ayudante de cátedra.
10		Entrevista al profesor

Los datos que finalmente se tomaron en cuenta en la investigación y que se analizaron son los que figuran en el esquema de la Figura 1:

Figura 1. Fuentes de los datos analizados en relación con el objetivo de la investigación



3. El marco teórico-conceptual básico

La fundamentación teórica de la investigación tiene dos pilares principales: a) un concepto dinámico de los géneros discursivos, y b) el concepto de actividad y de la relación entre sistemas de actividad.

3.1. *Los géneros discursivos como actividad*

El punto de partida en la consideración de los géneros discursivos es, por supuesto, el trabajo de Bajtín (1978), según el cual la actividad humana se desarrolla en ámbitos diversos todos ellos relacionados con el uso de la lengua. En dicho uso,

> cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos *relativamente estables* de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos* (...). La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y crece la esfera misma. (p. 60, cursiva en el original)

Destacan en esta cita dos ideas especialmente relevantes para nuestro trabajo. La primera idea es que los géneros surgen de las actividades humanas que se caracterizan por ser fundamentalmente verbales. Por dicho motivo los géneros no son exteriores a dichas actividades, sino que las constituyen. Miller (1984) define el género como acción, como *respuesta retórica a exigencias recurrentes*, e insiste en que las situaciones y sus exigencias inherentes no son realidades objetivas sino resultados de la interpretación social compartida. De este modo los géneros se vuelven parte del contexto. Si la diversidad de las actividades humanas es inagotable, los géneros variarán de acuerdo con dicha diversidad; y si las actividades son dinámicas y cambiantes, también lo serán los géneros.

La segunda idea se refiere a la estabilización de los géneros. Las diferentes esferas de la actividad se organizan en ámbitos de actuación que poseen cierta estabilidad. Determinadas propiedades discursivas son recurrentes en determinados ámbitos de uso. La codificación de estas propiedades constituye un género. Todorov (1988) habla de la institucionalización de los géneros a través de la cual comunican en la sociedad en que están vigentes. De este modo, en palabras Miller (1984):

> What we learn when we learn a genre is not just a pattern of forms or even a method of achieving our own ends. We learn, more importantly, what ends we may have...; for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community. (p. 165)

Para sintetizar el concepto de género, desarrollado ampliamente por diversos autores, seguiremos a Berkenkotter y Hutchin (1997), quienes destacan las características siguientes de los géneros discursivos:

a. *Dinamismo*. Los géneros son formas retóricas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes y sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado.
b. *Situacionalidad*. Nuestro conocimiento de los géneros deriva de y está inserto en nuestra participación en actividades comunicativas en nuestra vida diaria y profesional.
c. *Forma y contenido*. El conocimiento del género abarca forma y contenido, incluyendo la percepción de qué contenido es apropiado para un determinado propósito en una situación particular y en un determinado momento.
d. *Dualidad de estructura*. A medida que usamos las reglas del género para implicarnos en actividades diversas, por ejemplo, las profesionales, constituimos estructuras sociales y, simultáneamente, reproducimos dichas estructuras.

d. *Comunidad de discurso*. Las convenciones de género son indicio de las normas, epistemología, ideología y ontología social de una comunidad de discurso.

3.2. *Cuestiones básicas*

Esta brevísima síntesis nos permite formular algunas cuestiones básicas planteadas en las situaciones de aprendizaje de los géneros académicos y profesionales.

- Por una parte, los géneros tienen cierta realidad en la estabilización de la experiencia humana; como hemos señalado, se institucionalizan. Podríamos describir, por ejemplo, las características discursivas y textuales de una clase magistral, de un informe de laboratorio, un artículo científico en el ámbito de la física, de un artículo de crítica literaria, de un artículo de opinión, de una crónica periodística, de un informe de trabajo de campo arqueológico, etc. Las prácticas académicas y científicas han dado lugar a unos tipos "relativamente estables" de textos. Participar en estos mundos científicos y académicos implica conocer estos géneros, apropiarse de ellos para participar eficazmente en las actividades científicas y profesionales. Por este motivo los alumnos tendrán que aprender a usar los géneros sociales, profesionales o científicos propios de los entornos en que tendrán que desarrollar sus actividades.
- Por otra parte, las situaciones académicas dan lugar a géneros específicos que los alumnos deberán también dominar: toma de apuntes, resúmenes, síntesis, etc. Las diferentes culturas académicas dan lugar a diferentes géneros. Por ejemplo, en el entorno latinoamericano se habla de la redacción de ensayos o de informes, en el norteamericano de *papers*, en nuestro entorno de "trabajos", en ningún caso del todo coincidentes unos con otros. Los trabajos de investigación y las tesis tienen unas características diferentes de los informes de investigación elaborados por los científicos de las diversas áreas de conocimiento. Por lo que se refiere a las simulaciones que se crean en situación académica se ha comprobado que los textos resultantes no comparten todas las características de los que surgen de las situaciones reales (Freedman y Medway 1994).
- Los alumnos no tienen un dominio suficiente de los géneros profesionales ni de los científicos, ni tampoco de los mismos géneros académicos. Es a través de las prácticas orales y escritas en los centros de enseñanza donde deberán aprenderlos. Las consideraciones precedentes llevan a considerar que la función principal de los géneros académicos es la de permitir a los alumnos elaborar conocimiento en el doble sentido a que nos referíamos anteriormente: sobre los contenidos objeto de enseñanza y sobre los géneros a través de los cuales estos contenidos toman forma. Así pues, los géneros académicos tienen principalmente una función epistémica (Castelló 2006).

4. Algunos conceptos clave de la teoría de la actividad

La denominada teoría de la actividad no es una "teoría" en el sentido estricto del término, sino que consiste en un conjunto de principios básicos que constituyen un marco conceptual dentro del cual se han desarrollado teorías específicas. Empezaremos por exponer algunos conceptos basándonos en la obra de Aleksei N. Leontiev, uno de los autores que se hallan en el origen de esta línea de pensamiento en Rusia. Nos referiremos a los conceptos de "actividad" y "acción" y a los de "significación" y "sentido", tal como dicho autor los define en su obra *Problemas del desarrollo del psiquismo* (Leontiev 1981).

4.1. Actividad y acción

Una actividad se concibe como un sistema del hacer humano por medio del cual las personas actúan sobre objetos con la finalidad de obtener algún resultado. Según Leontiev, "la actividad es un formato social organizador y regulador del comportamiento humano" (p.62); el concepto se aplica a toda organización colectiva de los comportamientos orientada hacia una finalidad, en la cual se inscriben las interacciones del individuo con el medio. Las actividades se distinguen según la finalidad en torno a la cual se articulan, por ejemplo: conseguir alimento, aprender, comunicarse con otros, etc. Toda actividad tiene un motivo, "lo que estimula la actividad" (p.62), que tiene su origen en las condiciones sociales en que se desarrollan las actividades y en el desarrollo de la persona a través de ellas.

En el marco de las actividades los individuos (o los grupos) llevan a cabo acciones que se insertan en dichas actividades. La acción se concibe como forma que se construye en el marco de la actividad; implica "la asunción por parte de un agente de un objetivo intermedio en el marco de la cooperación social" (p.62). Supone la separación del objeto de la actividad y su motivo.

El ejemplo que pone Leontiev (1981) ilustra estos conceptos: la actividad de cazar que tiene como objetivo conseguir alimento; en ella participa un grupo humano cada uno de cuyos miembros realiza acciones diversas todas ellas tendentes a un mismo fin; espantar la caza no es la finalidad de la actividad, pero es asumida por uno de los individuos como objetivo que coadyuva a ella. La conciencia humana puede establecer una distinción entre la actividad (por ejemplo, obtener alimento) y sus objetos (por ejemplo, espantar la caza):

> La relación existente entre el objeto (su objetivo) y el generador de la actividad (el motivo) se le aparece claramente al sujeto, en forma inmediatamente sensible, en forma de actividad de trabajo de la colectividad humana. (p.62)

La acción supone, pues, separación entre el sujeto y el objeto:

> La separación de una acción supone que el sujeto activo tiene posibilidad de reflejar psíquicamente la relación existente entre el motivo objetivo de la acción y su objeto. En caso contrario, la acción es imposible, al estar vacía de sentido para el sujeto. (p.61)

Surge aquí un concepto clave para la comprensión de las actividades humanas: el sentido que las personas otorgan a las acciones que llevan a cabo en el marco de actividades complejas. Veamos cómo define Leontiev el concepto.

4.2. Significación y sentido

Los conceptos de "actividad" y "acción" se pueden ilustrar por medio del ejemplo del mismo Leontiev en una cita que es útil también para comprender la distinción que hace del autor entre "significación" y "sentido":

> Imaginemos a un alumno leyendo una obra científica que le ha sido recomendada. He aquí un proceso consciente que apunta a un objetivo preciso. Su objetivo consciente es asimilar el contenido de la obra. Pero ¿cuál es el sentido particular que toma para el alumno dicho objetivo y, por consiguiente, la acción que le corresponde? Esto depende del motivo que estimule la actividad realizada en la acción de la lectura. Si el motivo consiste en preparar al lector para su futura profesión, la lectura tendrá un sentido. Si en cambio se trata para el lector de aprobar sus exámenes, que no son más que una simple formalidad, el sentido de la lectura será otro, leerá la obra con ojos distintos; la asimilará de una manera diferente. (p.75-76)

La *significación* de la acción viene dada por aquello que es común a un grupo humano.

> Psicológicamente hablando, es el reflejo generalizado de la realidad elaborado por la humanidad y fijado en forma de conceptos, de saberes o incluso de habilidad [...] Es el reflejo de la realidad independientemente de la relación individual o personal del hombre [sic] con esta (p. 75).

El individuo nace y crece en un entorno que le ofrece significaciones ya preparadas, elaboradas históricamente y se las apropia, lo mismo que se apropia de la herramienta, precursor material de la significación. En cambio, el hecho propiamente psicológico, el sentido personal que la significación tenga para cada persona condicionará que esta se apropie o no de una significación determinada, la asimile o no, del grado en que la asimile y también en qué se convertirá para su personalidad[1].

> Desde un punto de vista psicológico concreto, este sentido consciente es creado por la relación objetiva que se refleja en el cerebro del hombre, entre lo que le incita a actuar y aquello hacia lo cual se orienta su acción como resultado inmediato. En otras palabras, el sentido consciente traduce la relación entre el motivo y el objetivo. (p.75)

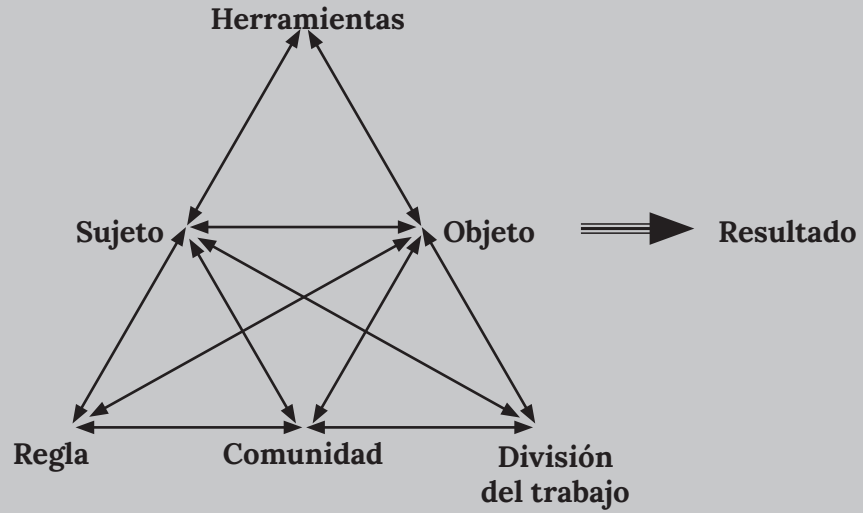
4.3. *Los sistemas de actividad*

Para avanzar en la interpretación de los géneros discursivos y en la comprensión de la confluencia y contraposición entre ellos conviene avanzar en el mismo concepto de actividad. Para ello nos referiremos al modelo elaborado por Engeström (1987). Este autor, basándose en la consideración de la actividad humana como relación entre el sujeto y el objeto mediada por instrumentos materiales o semióticos propuesta por Vigotski, reelabora y hace más complejo el modelo al considerar los aspectos colectivos de dicha actividad y situarla en el devenir sociohistórico humano, tal como se representa en su modelo de la estructura de la actividad humana de la Figura 2.

En el modelo, el sujeto hace referencia al individuo o al subgrupo cuya actuación se elige como punto de vista del análisis. El objeto se refiere a la "materia prima" o "espacio problema" hacia el cual se orienta la actividad y que se modela y transforma en producto o resultado con la ayuda de instrumentos de mediación físicos y simbólicos, internos y externos, tanto instrumentos como signos. La comunidad comprende múltiples individuos o subgrupos que comparten el mismo objeto general y que se conciben a sí mismos como diferentes frente a otras comunidades. La división del trabajo hace referencia tanto a la división horizontal de tareas entre miembros de la comunidad como a la división vertical del poder y del estatus. Finalmente, las reglas hacen referencia a las regulaciones implícitas o explícitas, normas y convenciones que restringen las acciones e interacciones dentro del sistema de actividad.

[1] El concepto de "significación" ha sido ampliamente discutido por diversos autores. Como la finalidad de este artículo no es profundizar en él, adoptamos por su claridad el que ofrece Leontiev. Nos parece, sin embargo, interesante consignar dos ideas que sobre el concepto de significación apunta Rabardel (2002) en su propuesta de elaboración de lo que denomina una teoría instrumental extendida (o generalizada):
1) "La signification constitue, autour de cet artefact qu'est le mot, une zone de stabilité [...] autour de tout artefact socialement élaboré et inséré existe ainsi une 'zone de valeur fonctionnelle partagée' relativement stable, qui constitue une condition de possibilité pour les échanges et les interactions au sein des groupes sociaux." (p.273-74);
2) "La seconde idée formulée par Vygostki est que, si la signification du mot est stable, elle ne contribue que pour partie au sens du mot pour le sujet en situation." (p.274).
Rabardel habla de "zona de valor funcional situado" para referirse a la posibilidad de los instrumentos de cambiar de valor funcional en función del contexto de uso. (275).

Figura 2. Estructura de la actividad humana (Engeström 1987)



La actividad humana se desarrolla en la confluencia no siempre armónica de sistemas de actividad. Las diferencias entre las percepciones de los objetos y motivos de los participantes, en y entre sistemas de actividad, significa que las personas se hallan a menudo entre propósitos diversos. Las palabras de Kress (1985) se refieren a estas tensiones y contradicciones al hablar de los géneros como actividad discursiva (ver también Kress 1993). Dice este autor:

> Texts show the traces of differing discourses, contending and struggling for dominance. Texts are therefore the sites of struggle, always, and in being the sites of struggle, texts are the sites of linguistic and cultural change. Individuals, as social agents and constructed in discourse, are the bearers and the agents of that struggle. (p.32)

Engeström (1999) profundiza en el tema de las contradicciones entre actividades diversas. En palabras de Russell (2005):

> All human activity is contradictory at a very basic level. Human actions are at once individual and social. In each culture and each activity system specific contradictions arise out of the division of labour. These contradictions are the source of discoordination, tensions and conflicts.

Russell y Yañez (2002) analizan las contradicciones específicas de los sistemas de actividad en situaciones educativas y afirman que estas contradicciones dialécticas profundas en y entre sistemas de actividad condicionan profundamente (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen individualmente los profesores y los alumnos (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

Por otra parte, las contradicciones presentan también un potencial constante de cambio en las personas y en los instrumentos (incluida la escritura) para transformar los sistemas de actividad. Por lo tanto, son siempre potencial para el aprendizaje tanto individual como social. Desde este enfoque la historia discursiva individual es una historia de contradicciones, tensiones, desajustes, incompatibilidades, cuya resolución proporciona una fuente constante de diálogo y, por lo tanto, de texto, sea habla silenciosa para uno mismo o se lleve a cabo en el diálogo con otro.

Los géneros discursivos se construyen, pues, en esta contraposición de actividades que se da en las diversas esferas de la actividad humana. Los alumnos, en situación de aprendizaje, se verán confrontados a unas demandas de aprendizaje de los géneros propios de su área de conocimiento, pero en este proceso de aprendizaje confluirán una diversidad de géneros y confluirán las representaciones que ellos han elaborado acerca de los discursos que deben producir. La investigación que presentamos ofrece algunas evidencias de esta confluencia y de cómo de estas contradicciones puede surgir aprendizaje.

5. Qué aportan los datos de la investigación: una aproximación a la comprensión del aprendizaje a través de la escritura de géneros académicos

El marco teórico esbozado nos permitirá acercarnos al análisis de los datos tomados en consideración para intentar dar respuesta a las dos preguntas que se formula la investigación:

- ¿Cómo se relacionan en la práctica discursiva académica la diversidad de géneros que confluyen en ella?
- ¿Cómo construyen los alumnos el conocimiento de los géneros propios del entorno académico?

La aproximación que podemos ofrecer en esta fase del proceso de análisis se organizará en cuatro puntos que nos acercarán a una interpretación compleja y dinámica de los géneros académicos entendidos como actividad discursiva y de sus interrelaciones, así como a una aproximación a las representaciones de los alumnos en el proceso de apropiación. Las observaciones se organizarán en cuatro puntos:

- Diversidad y confluencia de géneros en las situaciones de escritura.
- Interrelación de sistemas de actividad (p.ej., académico, profesional).
- Contradicciones (tensiones) entre sistemas de actividad.
- Las contradicciones (tensiones) como motor del aprendizaje, como creadoras de una zona de desarrollo próximo.

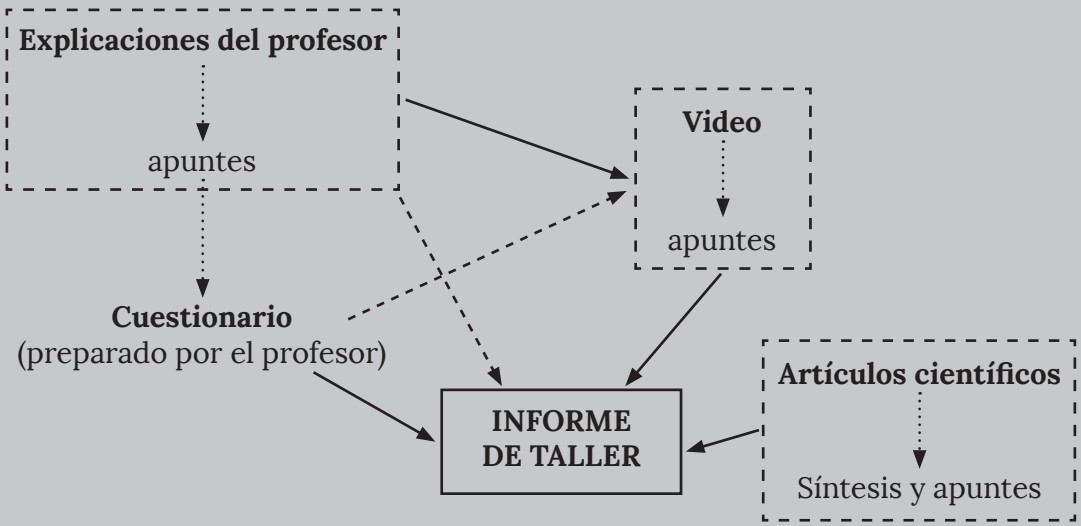
Para ello en este trabajo se utilizarán datos que provienen: a) de la situación de escritura del informe de taller; b) de la entrevista al grupo de alumnos, y c) de la entrevista al profesor de la asignatura.

5.3. *Diversidad y confluencia de géneros en las situaciones de escritura*

La confluencia de géneros se hace evidente a partir de todas las fuentes de datos de esta investigación. Para no extendernos en exceso ejemplificaremos este punto a partir de la descripción de la situación de redacción del informe de taller. La escritura del informe de taller se llevó a cabo en el aula universitaria. Las situaciones de redacción de este tipo de informes son frecuentes en la asignatura de Historia en relación con el tema que se ha tratado en clase. En el caso que comentamos, los alumnos debían redactarlo a partir de un cuestionario elaborado por el profesor. El esquema de la Figura 3 muestra la diversidad de fuentes que los alumnos manejan o pueden manejar en el curso de la redacción de su informe.

El género que tienen que producir los alumnos pertenece típicamente a un entorno académico, por no calificarlo de escolar. No tiene ninguna función fuera de la de servir de instrumento de aprendizaje y de evaluación de dicho aprendizaje. A pesar de que no existe ninguna caracterización del género "informe de taller a partir de un cuestionario", los alumnos y el profesor comparten en cierta medida una caracterización implícita del género, que se ha elaborado a lo largo de las situaciones de escritura a que se han enfrentado los alumnos en las aulas de su centro universitario. Escribir este tipo de informes a partir de cuestionarios es práctica habitual para ellos.

Figura 3. Confluencia de géneros en la escritura de un informe de taller



Lo que destaca ya en primer lugar es, como hemos dicho, que en esta situación no existe un género escrito que sirva de modelo de referencia y cuyas características deban identificar e imitar, sino que en la redacción del texto confluyen materiales orales y escritos pertenecientes a géneros muy diversos, generados con finalidades diversas en esferas comunicativas no coincidentes: comunicación entre expertos, divulgación científica, recuerdo de experiencias, de informaciones recibidas, explicaciones del profesor, etc. El análisis de las interacciones verbales de los alumnos refleja el uso que hacen de estas diversas fuentes, sea directamente usándolas en el curso del trabajo, sea refiriéndose a ellas en general como fuente de información o como guía de su trabajo, como muestran algunos fragmentos de la interacción entre ellos en el proceso de escritura del informe de taller y del informe de terreno en el que hacen referencia a a) las palabras del profesor, b) los apuntes tomados a partir del vídeo y de las clases del profesor, c) el contraste entre sus apuntes y las palabras del profesor que recuerdan además de la evocación de palabras de discursos exteriores al aula, en este caso con reminiscencias de educación religiosa.

Fragmento 1. Informe de taller y las palabras del profesor

340. Giovana: él (el profesor) dice que no puede determinar específicamente la comida porque costaba mucho encontrar los microlitos.
341. Camilo: claro.
342. Genaro: ¿qué dijiste? ¿dijo microlitos?
343. Camilo: dijo "el resto"
344. Genaro: porque se llaman coprolitos.
345. Giovana: ¡sí, sí! jajajaja. sabía que me iba a decir...
346. Camilo: porque microlito es un tipo de piedra.
347. Priscilla: se llaman coprolitos.

Fragmento 2. Informe de taller y apuntes tomados del video y de las explicaciones del profesor

991.Camillo: la horticultura... incipiente ¿cierto? ya, mira, tengo (lee las notas que tomó en clase): "además de los hallazgos encontrados nos atestiguan que los vegetales eran y correspondían a una agricultura incipiente."
992. Genaro: ni siquiera podríamos llamarle una agricultura, sino como que ellos cortaban comiendo los vegetales que estaban apareciendo no más, no que ellos producían.

Fragmento 3. Informe de taller y contraste entre los apuntes tomados y lo que recuerdan de la explicación del profesor

389. Genaro: era como la selección natural, está sobre el consumo y actualmente el consumo está sobre la selección natural.
390. Priscilla: era una relación social que permite que nadie muriera de hambre.
391. Genaro: a ver, préstame mis apuntes.
392. Camillo: ayudar al más desvalido, ¡ahhhh! pongámonos sensibles, ayudar al más desvalido y desprovisto de las...
393. Priscilla: no, decía en una situación de carencia y derecho a recibir en una situación de carencia, o sea yo te doy, y como tú necesitas, tú tienes el derecho a recibir lo que te estoy dando.

Fragmento 4. Informe de trabajo de campo y artículos leídos

1. Genaro: dice que eso eran así como bienvenidos, como un signo para que la gente, las caravanas se orientaran...
2. Camilla: ah de veras... acá sale sobre eso.
3. Genaro: pero el Álvarez... (autor de un artículo)
4. Mateo: pero también tenéis que decir...
5. Enzo: no, pero Álvarez, Álvarez dice que no exis... que es imposible que existan caravanas.

Así pues, la tarea de los alumnos no consiste en producir un texto académico semejante a otros textos académicos, sino que producen un texto con unas finalidades específicas para lo cual deberán usar conocimientos, informaciones, estructuras verbales elaboradas con finalidades distintas a las de los textos que consultan o manejan. Podríamos interpretar esta situación utilizando el concepto de diversidad de voces que los alumnos resignifican en su propio texto asumiéndolas como voz propia, en algunos casos distanciándose de ellas para discutirlas.

5.2. *Interrelación de sistemas de actividad*

Las interrelaciones y las tensiones entre sistemas de actividad se manifiestan en todos los niveles de la actuación y de los discursos del profesor y de los alumnos. Nos limitaremos a mostrar un ejemplo a partir de la entrevista al profesor de la asignatura. En dicha entrevista el profesor plantea claramente que sus objetivos educativos se mueven entre sistemas de actividad que él concibe en interrelación. En los dos fragmentos de la entrevista que figuran a continuación, el profesor manifiesta que se propone, por un lado, que los alumnos actúen como arqueólogos, por otro, que aprendan historia y, finalmente, que aprendan una forma de enseñar historia puesto que ellos serán profesores. Podemos representar la complejidad de los objetivos del profesor en un esquema como el de la Figura 4.

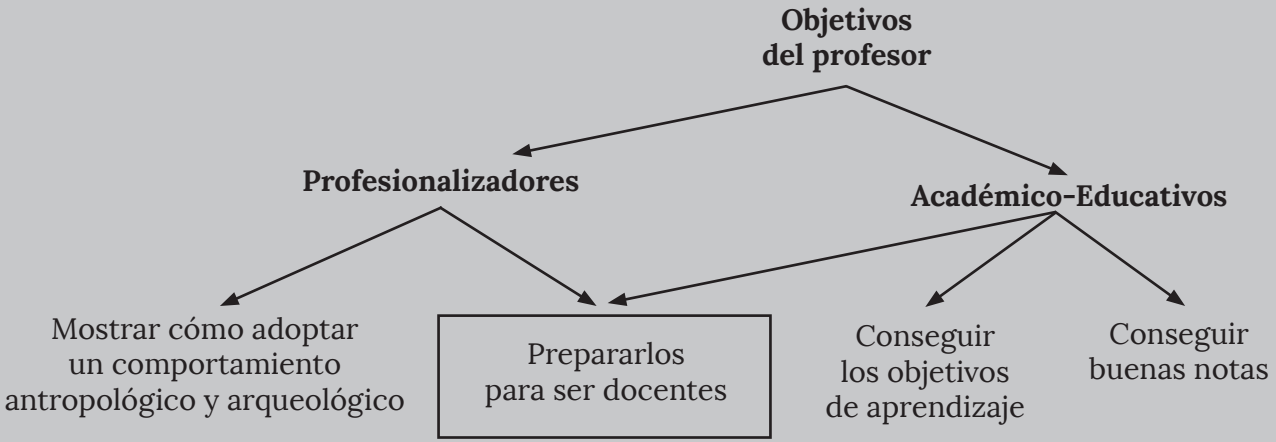
Fragmento 5. Entrevista con el profesor

4. Profesor: correcto, entonces ellos van ahí, observando lo que, en otros lugares, los arqueólogos son capaces de descubrir, entonces **ese modelo yo lo paso ahora a ellos y ellos son los arqueólogos, ellos son los antropólogos**, frente a una realidad concreta ellos tienen que ser capaces de (...) describirla, de inferir, de xxx de valorar

Fragmento 6. Entrevista con el profesor

52. Profesor: **tenemos que llegar a que ellos sean capaces** de comparar y de sintetizar, porque **cuando ellos vayan a hacer clases**, ellos no pueden dejar solamente la discusión, sino que repetir en sus alumnos lo que nosotros, de alguna forma, pretendemos con los ayudantes hacen en ellos, ahora los informes de cada uno de los talleres son **para poder tener una calificación** (...) entonces hay una seguidilla, una continuidad del inicio hasta el final donde podemos **observar si los alumnos han logrado los objetivos que nosotros como curso hemos planteado** alcanzar con ellos, en verdad esto es llegar a valorar las realidades, ser sensibles frente a esas realidades, aprovecharlas como un medio de aprendizaje también, es decir, que **ellos las incorporen en sus clases futuras**

Figura 4. Objetivos del profesor encargado de la asignatura

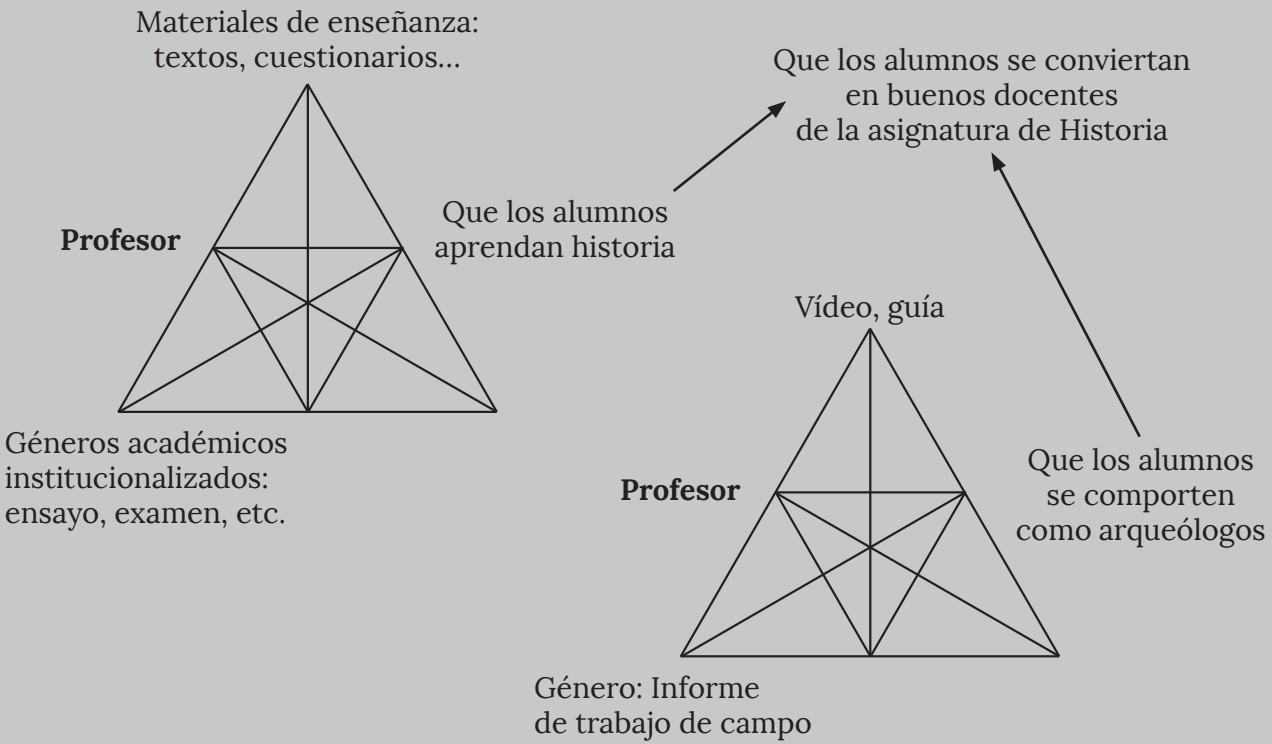


Para avanzar en estos objetivos el profesor plantea a los alumnos llevar a cabo actividades diversas, unas propias de una situación de clase, como el informe de taller de| que hemos hablado; otras que se asemejan a las actividades de investigación científica propias de los arqueólogos y los antropólogos: una visita a un sitio arqueológico y la redacción de un informe del trabajo de campo realizado. Ambos géneros pertenecen a sistemas de actividad distintos que confluyen, se interrelacionan y, en parte, se contraponen.

A riesgo de simplificar, podríamos decir que en los planteamientos del profesor los sistemas de actividad interrelacionados son tres: a) el de enseñanza y aprendizaje de la historia; b) el de investigación arqueológica y c) el de formación de profesores. Hemos atribuido los textos que los alumnos escriben a los dos primeros, pero se podría suponer que todos están presentes, de manera más o menos implícita, en las representaciones de unos alumnos que estudian para ser profesores de historia en los niveles de educación secundaria.

Se puede utilizar el modelo de Engeström para representar la confluencia de sistemas de actividad en la representación de los objetivos de la asignatura que se plantea el profesor en relación con los instrumentos y actividades que propone (Figura 5). Aunque, seguramente, las interrelaciones son más complejas.

Figura 5. Sistemas de actividad que convergen en la representación del profesor sobre los objetivos de la asignatura



5.3. *Contradicciones (tensiones) entre sistemas de actividad*

Al considerar la interrelación de sistemas de actividad, se puede inferir que en ocasiones entre unos sistemas y otros existen contradicciones e incluso contraposición. En este apartado veremos de qué forma unos alumnos confrontados a la exigencia de escribir un texto de tipo académico, el informe de taller, hacen explícitas algunas de sus representaciones sobre este género y cómo lo conciben en contraposición a otros géneros. Veamos algunos fragmentos de la entrevista al pequeño grupo de alumnos hablando de los procesos de escritura en colaboración.

Fragmento 7. Entrevista con los estudiantes

108. Priscilla: yo creo que es más que nada como que a mí me gusta redactar, entonces es como darle sentido no más, como yo veo que se vea bien la idea.
109. Investigadora: ¿Y cómo se le da el sentido?
110. Priscilla: Es que por lo general **lo hacemos como ensayo o como que estuviéramos contando algo.**
111. Investigadora: Tú cuando estás escribiendo, ¿estás pensando en quién lo va a leer?
112. Priscilla: No, pero sí le ponemos énfasis a las palabras, sí. Por ejemplo, como sabemos de que es para un trabajo, **no tienen que ir mucho palabras reiterativas**, tienen que ir **ciertas palabras que el profesor utiliza** en la materia, por ejemplo yo tengo que **hablar de "reciprocidad"** y no de "**darle algo a alguien",** entonces yo sé que ese término es el que tengo que usar en el trabajo.
113. Investigadora: ¿Escribes para el profesor?
114. Priscilla: En ese momento sí. Tengo que cuidar ciertos términos que son como **palabras clave de acuerdo a lo que vi en el vídeo y a lo que está en la materia** porque por lo general los vídeos del profe son los que él ya nos pasó en la materia y con esto como que culmina esa unidad, entonces así vamos enlazando, porque de otra forma... no sé cómo lo haría de otra forma.

Priscilla concibe el texto que debe escribir desde el punto de vista de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Piensa en texto como ensayo (nombre que se da a este género en muchas aulas latinoamericanas), aunque ya se apunta aquí cierta contradicción en sus representaciones cuando dice "como si estuviéramos contando algo". La idea de contar, de cuento, aparece a menudo en la forma de hablar sobre el escribir de este grupo de alumnos refiriéndose a cualquier texto, que seguramente aproximan a la narración. Es evidente, sin embargo, el peso de las condiciones académicas cuando habla del tipo de léxico que debe utilizar: "no tienen que ir muchas palabras reiterativas", hay que usar términos científicos ("tienen que ir ciertas palabras que el profesor utiliza en la materia, por ejemplo, yo tengo que hablar de reciprocidad y no de 'darle algo a alguien'") que tienen que haber aprendido a partir de los textos leídos o del visionado del vídeo. Pero pronto aparece la primera contradicción. Veamos el siguiente fragmento de la entrevista:

Fragmento 8. Entrevista con los estudiantes

143. Genaro: Lo que pasa es que nos criticaron el trabajo porque pusimos demasiada introducción, porque cada uno le tenía que hacer introducción al tema y parece que nos alargamos mucho en eso, pero a mí por ejemplo me gusta darle más…
144. Priscilla: Claro, yo hice lo mismo cuando hablé de los entierros, yo hice una introducción también del trabajo textil también, del trabajo del…
145. Genaro: Por ejemplo, la Priscilla para hablar del enterramiento, **ella tomó una frase de Patricio.…** No me acuerdo, es un escritor ariqueño, **que escribió… de las pesadillas** y de ahí empezamos a desglosar para la introducción, entonces a mí me encanta, me gusta mucho ese estilo porque **creo que le toma más emoción al cuento**, porque finalmente me sería muy fácil hablar de la cerámica, cronología, sus rasgos, todo…

Un profesor les ha criticado el excesivo peso de la introducción, parte del texto en que ellos pueden aproximarse al tema a través de referencias personales o literarias, pero seguramente se espera que la introducción ocupe un pequeño espacio en un trabajo de tipo académico. A Genaro le gusta introducir este tipo de referencias y Priscilla lo hace inducida por su compañero. Ella "tomó una frase de Patricio", escritor ariqueño, para su introducción.

La última frase ("creo que le toma más emoción al cuento") ejemplifica claramente la contraposición de géneros: Genaro habla de la emoción que quiere dar al texto, algo propio de géneros literarios, y no de un informe académico que conciben, como decía Priscilla, como ensayo y que tendría como objetivo hablar de los contenidos propios de la asignatura: "porque finalmente me sería muy fácil hablar de la cerámica, cronología, sus rasgos, todo". Lo difícil, para Genaro, es darle emoción al texto ("al cuento", dice).

En el fragmento de entrevista que sigue, Genaro explica con toda claridad su concepto de lo que es un texto interesante, que primero tiene que gustarle a él, incluso un examen. En su representación de lo que es un texto interesante, predominan características que asociaríamos preferentemente a textos literarios. Él acepta con satisfacción su fama de "cuentero".

Fragmento 9. Entrevista con los estudiantes

146. Investigadora: Y ustedes, cuando están haciendo eso, ¿están pensando en alguien que lo va a leer?
147. Genaro: Yo sí.
148. Investigadora: ¿Y quién se supone que lo va a leer?
149. Genaro: Yo sí, siempre lo **pienso que lo van a leer en un diario como...**
150. Investigadora: Distintos sectores, varias personas lo van a leer.
151. Genaro: Sí. Por ejemplo, yo **para las pruebas nunca le contesto al profesor**, o sea cuando yo estoy escribiendo **primero me gusta... primero me gusta así como... a mí** siempre **me han dicho así si soy cuentero**, mejor, pero a mí me gusta escribir así y primero lo coloco porque a mí me gusta así. **Y hay algunos profesores que les gusta y a otros no,** bueno, al Miguel Díaz le gustaba el año pasado, pero ahora parece que no le gustó mucho, pero por ejemplo este profesor, ¿cómo se llama?, el Bosque, me ha ido bien. El que me fue muy bien con ese estilo fue con el profe Gómez porque yo a cada parte que voy a hablar le coloco un título, entonces el título me ayu... me... **como medio fantástico**, o sea por ejemplo...
152. Investigadora: en este trabajo de taller que hicieron, de "Los Cazadores del Fin del Mundo", este subtítulo, y luego, tú comentabas al desarrollarla... eso para qué lo haces, ¿cuál es la finalidad de ese subtítulo...?
153. Genaro: es que **se vea bonito**.

Los dos alumnos que intervienen en estos fragmentos de la conversación expresan formas distintas de concebir el trabajo. Por un lado, Priscilla concibe la escritura desde un punto de vista escolar: adaptarse a las demandas del profesor (turnos 112 y 114); en cambio Genaro proyecta en el texto que escriben su concepto de lo que es un texto que interese, pensando en lectores externos a la situación académica.

La contraposición entre la función de los textos académicos (p.ej., ensayo, examen) y los textos literarios y periodísticos que Genaro toma como referentes es, por una parte, un motor del aprendizaje de la escritura, pero, por otra, quizás puede ser también un obstáculo para asumir plenamente la función específica de los géneros tal como funcionan en el entorno académico. Esta puede ser la clave de las dificultades que tienen los alumnos para lograr un texto adecuado a los requerimientos del profesor y a las expectativas de lo que debe ser el discurso académico.

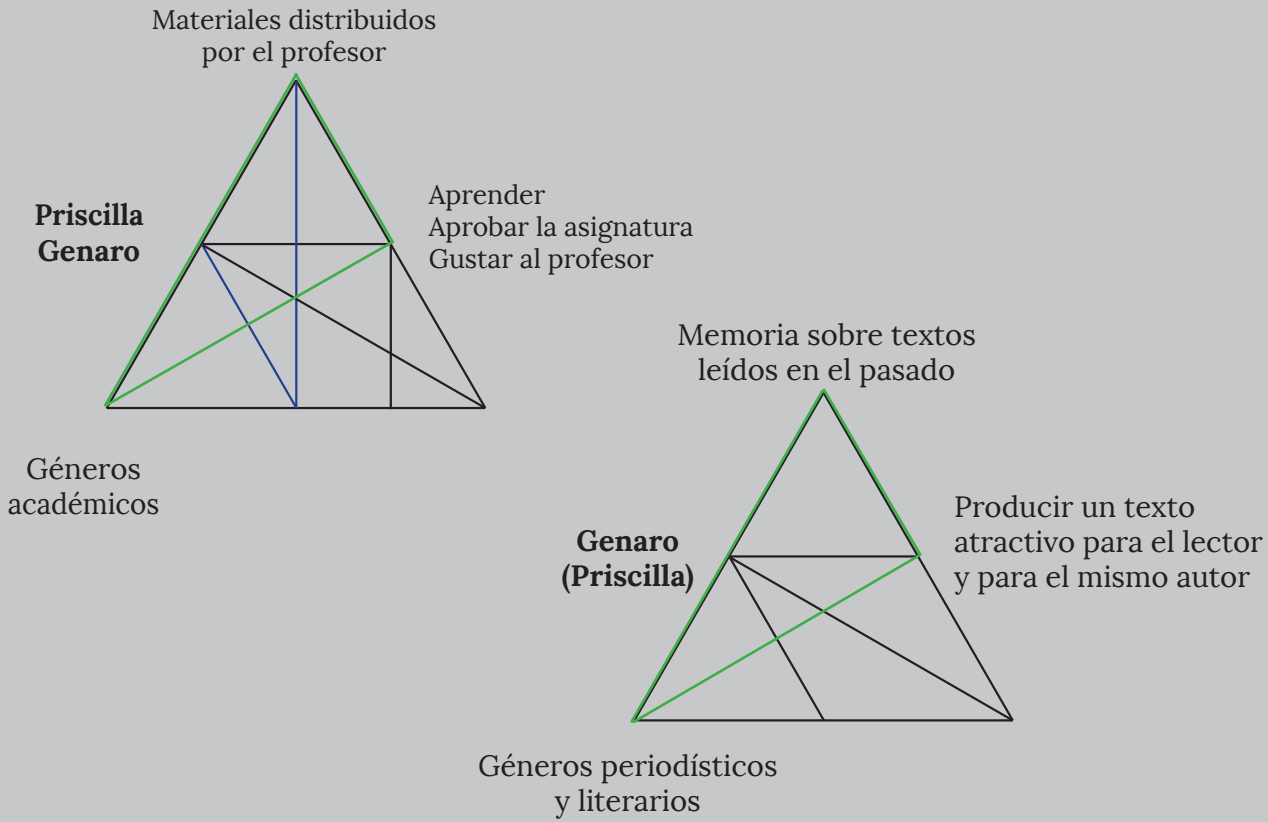
5.4. *Las contradicciones (tensiones) como motor del aprendizaje, como creadoras de una zona de desarrollo próximo*

Como ya hemos visto en los turnos 144-145 del fragmento transcrito en el apartado anterior, las representaciones de Priscilla y Genaro no permanecen separadas; en la interacción, a través del trabajo en colaboración, ambos se influyen mutuamente.

Las palabras de los alumnos reflejan la incidencia que la forma de concebir la escritura de los textos que se les demandan en el contexto de clase de Genaro influye en la forma de concebir la escritura de Priscilla, que incorpora a su hacer la referencia a autores literarios como medio de atraer al lector (turnos 153 y 155). Priscilla, en el proceso colaborativo, "es arrastrada" por Genaro a tomar en consideración estos referentes y, de hecho, está aprendiendo a considerar la escritura de forma más amplia que la de cumplir estrictamente con el trabajo "escolar".

Los dos esquemas siguientes representan dos sistemas de actividad que confluyen en la escritura de estos dos alumnos a partir de la constatación a que hemos hecho referencia: la actividad que podemos denominar académica (escritura de un texto que se ajuste a las demanda del profesor), que es lo que inicialmente hace predominar Priscilla, pero que comparte también Genaro; y la actividad de escritura en que intervienen conceptos relacionados con la escritura literaria y la periodística, que predomina en las concepciones de Genaro y que, finalmente Priscilla comparte de algún modo.

Figura 7. Sistemas de actividad que se interrelacionan en el proceso de escribir de Priscilla y Genaro



La influencia se da también en la otra dirección. Priscilla y Giovana llevan a Genaro a tomar en consideración el texto desde el punto de vista de los requerimientos académicos, como se ve en el fragmento de entrevista siguiente:

Fragmento 10. Entrevista con los estudiantes

106. Genaro: Yo, el problema personal que yo tengo es que a veces tengo buenas ideas, pero como decía la Priscilla yo no sé cómo relacionarlas las frases, las oraciones. Por ejemplo yo acabo de hacer una prueba, y me di cuenta, miré la prueba y a cada rato colocaba "pero", "sin embargo", "sino", "al contrario", entonces como que afirmo algo y después digo "pero al contrario de esto" y siempre trato de ordenarlo cosa de que la primera oración contradiga la segunda y así reformularla, entonces ahí me sale dentro de los talleres cuando te exigen poco tiempo, escribiendo la idea así, y la Priscilla las va hilando. Ahora las va hilando con... no sé cómo lo puedo decir con recursos verbales que yo no poseo y uno lo mira y esto es lo que yo quería decir y sale bonito.
107. Investigadora: ¿Y la Priscilla, cómo lo hace? ¿Cómo lo hace Priscilla, es decir, cómo enlaza esas ideas que tienes tomadas? Claro, porque Genaro lanza las ideas, y luego tú las textualizas, es decir, las pasas al escrito.
108. Priscilla: Yo me complemento para trabajar mucho con la Giovana, en el sentido que nunca nos ha gustado tener a las dos muchas palabras reiterativas, siempre empezamos, sinónimo de esto, qué le puedo poner, qué suena más bonito, y ahí vamos corrigiendo las dos, pero, es que para pasarla, yo creo que es más que nada como que a mí me gusta redactar, entonces es como darle sentido no más, como yo veo que se vea bien la idea.

En la entrevista se hace evidente el valor que atribuyen los alumnos al trabajo colaborativo como espacio de aprendizaje. Valoran la diversidad y contraposición de aportaciones tanto por lo que se refiere al contenido como a la forma de los textos, que, como decíamos, se incluyen en los géneros cuya representación por parte de los sujetos aúna la percepción de qué contenido es apropiado para un determinado propósito en una situación particular y en un determinado momento.

En el marco interpretativo en que nos movemos cabe decir que los sistemas de actividad que confluyen en la situación de escritura se interrelacionan y, por lo tanto, se transforman en el proceso dinámico de colaboración. Veamos algunos fragmentos de la entrevista en que los alumnos ponen de manifiesto su conciencia de que la interacción les permite aprender:

Fragmento 11. Entrevista con los estudiantes

92. Priscilla: Las opiniones personales por lo general, o sea qué puede inferir de esas cosas, siempre van con "qué infiere de eso", esas son grupales, porque, por ejemplo, en el trabajo que hicimos ahora en la pictografía a la Giovana se le iba a hacer difícil inferir sola los petroglifos, porque necesitaba de otras opiniones, entonces en ese caso teníamos nosotras que ayudarla.
93. Genaro: Si dentro de estas preguntas nos preguntaban qué era una tribu, tribus nosotros ya habíamos visto en la clase, ya teníamos un conocimiento previo de eso, así que no exige mayor participación del grupo, pero si nos hubiera dicho, "desarrolle la idea de por qué utilizaban herramientas" y una pregunta compleja ahí el punteo de la respuesta requería más mentes y requería que todos fuéramos construyendo con algo.
(...)
97. Investigadora: ¿Cuando tú dices "requiere más mentes" es decir requiere mayor análisis?
98. Genaro: Requiere más de una perspectiva. Entonces, por ejemplo, yo puedo decir de que la va a hacer mucho más completa de que si uno no más lo hubiera hecho. En cambio, qué es una tribu, una pregunta que hubiera sido simple y que se basa de la clase y de los conocimientos que todos tenemos, no necesita que todos opinemos y que todos escribamos acerca de eso.

En este fragmento se ve que es el enfoque propio del género ensayo lo que exige a los alumnos "inferir", lo que los lleva a considerar la necesidad de trabajo conjunto. Ellos son conscientes de que lo que se les pide no es "repetir" unos contenidos que ya tenían, lo cual "hubiera sido simple", sino razonar sobre ellos y eso "necesitaba de otras opiniones", "requería que todos fuéramos construyendo con algo", "requiere más mentes", "más de una perspectiva".

6. Conclusiones

El caso que estamos analizando nos ofrece una visión de la complejidad de las situaciones de escritura académica. Hemos abordado esta complejidad desde dos miradas que confluyen: 1) la diversidad de sistemas de actividad que conforman la situación y 2) los géneros discursivos como construcciones dinámicas que constituyen ellos mismos sistemas de actividad verbal. El análisis y la interpretación de los datos han puesto de manifiesto que no se puede hablar solo de enseñanza o de aprendizaje de textos académicos, sino que se hace necesario tomar en consideración "las situaciones de escritura en entornos académicos". Este enfoque hace posible:

a) abordar la diversidad de géneros que confluyen en dichos entornos,
b) tomar en consideración los aspectos dinámicos de la construcción de los textos académicos y superar una visión puramente normativa e imitativa de su aprendizaje,
c) elaborar un marco interpretativo que permita adentrarse en la comprensión de los procesos de aprendizaje de los discursos académicos y también de las dificultades que presenta este aprendizaje para los alumnos.

Efectivamente, los datos hacen evidente que la construcción de los discursos en estos entornos se caracteriza por ser en extremo dinámica y compleja y que los textos son resultado de contradicciones diversas implicadas en las situaciones de escritura que podemos considerar como confluencia de sistemas de actividad también diversos.

La investigación lleva a reconsiderar la enseñanza de la escritura de textos académicos al plantear la necesidad de que el hecho de escribir sea un constituyente básico del medio verbal en que los alumnos construyen su conocimiento. En este enfoque aparece una de las tensiones a que hacíamos referencia: la que se da entre el necesario aprendizaje de los discursos propios del entorno científico y profesional en que los alumnos están en proceso de insertarse y los discursos específicos de las situaciones de aprendizaje en las cuales se llevan a cabo actividades específicas y, por lo tanto, dan lugar a géneros discursivos también específicos. La especificidad de los géneros académicos vendría dada por la función epistémica que es primordial en una situación de formación. La relación y la tensión entre estos tipos de discurso y los discursos propios de los mundos profesionales y científicos puede considerarse también potencialmente generadora de aprendizaje.

Otro tipo de tensiones es la que se da entre los modelos discursivos que los alumnos aportan procedentes de entornos exteriores a la situación de aprendizaje y que juegan también un papel importante en la dinámica de aprendizaje de los géneros académicos y profesionales. ¿Hasta qué punto estas representaciones ayudan o interfieren en la construcción de los saberes específicos de las materias científicas y en el aprendizaje de los discursos propios del entorno académico? La investigación en curso no basta para responder a esta pregunta. Sin embargo, a partir de los datos obtenidos podemos avanzar la hipótesis de que las representaciones de Genaro sobre lo que es escribir bien van más allá de cumplir con una tarea escolar, lo cual dinamiza la interacción con los compañeros y proporciona a Priscilla una visión amplia de la actividad de escribir en la universidad.

Del conjunto de observaciones se puede inferir que las contraposiciones entre sistemas de actividad contribuyen a la creación de una zona de desarrollo próximo, que será un espacio de interacción en que los alumnos tendrán oportunidad de aprender, por un lado, los contenidos específicos de la asignatura en que desarrollan su actividad escritora y, por otro, las características de los discursos que los vehiculan.

Posfacio

Anna Camps | Xavier Fontich

A lo largo de este libro se ha podido seguir el itinerario de la investigación y la docencia del grupo GREAL sobre la enseñanza de la escritura y de la gramática y de las relaciones entre ambas. Mejorar la enseñanza de la gramática en la escuela implica elaborar un espacio de encuentro de miradas diversas e intereses complementarios, por lo que las perspectivas de futuro de la investigación donde se inscribe este volumen son amplias.

El marco general para la investigación futura (y aportación fundamental del itinerario presentado) es la conceptualización y operativización del concepto "actividad metalingüística", como actividad verbal o no verbal que toma como objeto de observación y de análisis bien la lengua en uso, bien la lengua como sistema. Se observan distintos niveles de manifestación de dicha actividad en la escritura en colaboración; constatar la dificultad que tienen los alumnos a la hora de remitirse a un metalenguaje adecuado lleva a investigar sobre las características de los conceptos gramaticales que evocan, así como sobre la gestión del escrito.

Para profundizar en diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y de la gramática hemos adoptado, junto a instrumentos como la entrevista semiestructurada, el modelo de Secuencia Didáctica (SD) como macrounidad de intervención en el aula y al mismo tiempo como unidad de investigación. Hemos defendido un modelo de enseñanza de la gramática y de investigación que implique para la construcción del saber gramatical diversas rutas, que no se excluyen, sino que se complementan sin perder su especificidad. Estas rutas, que describimos sumariamente en los puntos a)-d) siguientes, tienen en común las prácticas reflexivas sobre la lengua o actividad metalingüística.

a. El rol de la gramática en el seno del proceso de enseñar y aprender a escribir

Un primer aspecto ampliamente defendido en algunos de los textos que componen el volumen es la necesidad de focalizar la atención en los procesos de construcción del discurso escrito, entendiendo que es en dicho proceso cuando la acción docente puede incidir en su mejora.

En una concepción de la lengua como actividad social que se construye en la interacción y que se interioriza como saber individual, pero en constante interrelación con los contextos de uso, el trabajo con la gramática no parte de reglas previas a la intención comunicativa sino de los significados que los hablantes quieren explicitar verbalmente. La gramática, pues, no es, desde este punto de vista, independiente del discurso, sino que constituye su esqueleto. La pregunta de cuál es el rol del saber gramatical en este planteamiento ha sido explorada por parte de las gramáticas funcionales, así como por trabajos que entienden la gramática como un repertorio al servicio del impacto retórico de las producciones comunicativas (véase, por ejemplo, Myhill 2018 o Rodríguez-Gonzalo 2015).

Esta ruta defiende la necesidad de que la gramática constituya un objetivo de enseñanza, pero en estrecha interrelación con los usos de la lengua, que siempre están contextualizados. Por un lado, las actividades de escritura aportan múltiples ocasiones de reflexión gramatical (p.ej., problemas que hay que resolver, exploración de estructuras complejas, etc.) y, por otro lado, plantean la necesidad de conocer estructuras propias de la diversidad de géneros escritos objeto de enseñanza. En este sentido, la flexibilidad del modelo de SD permite su adaptación a la enseñanza de una gran diversidad de géneros discursivos más allá de enseñar maneras estereotipadas de llevar a cabo el proceso de escritura, ya que no se planifica igual un texto argumentativo que un texto poético, una novela de caballerías que una crítica teatral, etc.

Necesitamos, así, seguir explorando cómo hacer significativa la reflexión puntual sobre aspectos gramaticales relevantes o sobre problemas que puedan emerger en el proceso de la escritura, reconociendo la diversidad de géneros existente y el necesario acompañamiento explícito que requieren, superando una visión puramente imitativa de su aprendizaje. Sabemos, sin embargo, que en parte la efectividad de este planteamiento depende de cómo sistematizamos y ponemos los contenidos gramaticales explorados al servicio de nuevas producciones escritas. Así, los alumnos deberán ir adquiriendo instrumentos que les faciliten dicha reflexión.

b. Los diversos subsistemas gramaticales provisionalmente fuera del flujo comunicativo

El estudio de algunos conceptos gramaticales de los alumnos de distintos niveles de la educación obligatoria lleva a constatar la distancia entre el conocimiento declarativo y la capacidad de usar ese conocimiento para referirse al lenguaje escrito. Ello plantea la necesidad de acercar el conocimiento del uso de la lengua al conocimiento sistemático de sus elementos. Lejos de la adscripción a la idea de que la gramática debe aprenderse durante las actividades de escritura, se concibe aquí que los contenidos gramaticales deben ser objetivos de enseñanza específicos para evitar la dispersión y facilitar su significatividad interna.

En este sentido, el planteamiento de la SD para la escritura es aplicable a la enseñanza de los conceptos gramaticales. No basta con disponer esos conceptos de forma coherente: deberemos también atender a los procesos de aprendizaje para revisar y corregir esta disposición, incorporando además del contenido gramatical la actividad oral inherente al trabajo de aula y la necesidad de escribir sobre la lengua como actividad metalingüística (Fontich 2006).

Asumimos una perspectiva vigotskiana de acuerdo con la cual "only within a system can the concept acquire conscious awareness and a voluntary nature" (Vigotski 1987, p.191). Esta perspectiva defiende que cancelar provisionalmente el flujo comunicativo es un paso atrás necesario, desde el uso al sistema, para retornar al uso con más conocimiento de causa (ampliamos esta idea en Camps 2014, Fontich y Camps 2014, Fontich, 2016), de un modo similar a como entrenarse para jugar a un deporte no se reduce a la simple práctica de ese deporte, sino que implica también actividades de ejercitación concretas. Se trata de una interrelación considerada también desde el aprendizaje de la L2: de acuerdo con Ellis (2006), la enseñanza de la gramática "should take the form of separate grammar lessons (a focus-on-forms approach) and should also be integrated into communicative activities (a focus-on-form approach)" (p.103). En este sentido, y en palabras de Hudson (2016):

> If grammar is only taught when it is directly relevant to a writing task, then there is essentially no systematic teaching about grammar because the teacher has to provide whatever knowledge about grammar is needed at the time. Whether and how the new item of knowledge relates to the items that students know already is a matter of chance, so the students' understanding of grammar is unlikely to be more than an unstructured list of unrelated items. (p.293)

Explorar las maneras de ayudar a los alumnos a conceptualizar las nociones clave del sistema gramatical sigue siendo, pues, un reto de gran alcance, en el que coinciden estudios y reflexiones de carácter diverso (Rättyä y otros 2019, van Rijt y otros 2019, Bosque 2020, Nadeau y otros 2020), que implica una investigación que abra caminos para ayudar a los docentes en esta tarea y para desarrollar disposiciones curriculares y gramáticas escolares adecuadas (Zayas *2004 y 2014, *Camps y Milian 2017, Fontich 2017, Camps y Fontich 2019b).

c. *La enseñanza de la gramática como un fin en sí mismo*

El estudio de la gramática como un fin en sí mismo relaciona el conocimiento del funcionamiento de la lengua con el conocimiento de cualquier objeto del mundo físico y cultural (p.ej., la fotosíntesis, las capitales del mundo, algunos rasgos del Renacimiento, etc.) y se justifica como saber que todo ciudadano escolarizado debería tener en grados diversos. La enseñanza de la gramática en la escuela puede explorar determinados fenómenos, como por ejemplo: las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas; la organización de la oración en bloques de palabras (sintagmas); las relaciones a distancia; el orden canónico de la oración y aquellos momentos en los que ese orden es transgredido para satisfacer intenciones comunicativas; la relación entre predicado y argumentos; la relación entre oración simple, oración compuesta y texto en términos de la imagen mental que queremos comunicar y su grado de complejidad; las clasificaciones de las palabras; la existencia de unas reglas de combinación de palabras y las posibilidades de adaptar esas reglas a las intenciones comunicativas, es decir, los comportamientos prototípicos y no-prototípicos, que operan a nivel léxico, sintáctico y textual; etc. El objetivo es observar de una manera amplia y bien orientada la lengua, uno de los más sorprendentes elementos de la realidad cognitiva y social.

Las diversas teorías gramaticales ofrecen instrumentos diversos para acercarse a este conocimiento. Sin embargo, habría que tener en cuenta que, como muestran los resultados de algunas investigaciones recogidas en este volumen (p.ej., *Casas-Deseures y otros 2017), los estudiantes, incluso cuando se enfrentan a enunciados desgajados de cualquier contexto, apelan a los significados que son posibles y a los significados potenciales antes de atender a las formas que los vehiculan. Sería necesario, pues, avanzar en la elaboración de gramáticas de referencia para la enseñanza que tuvieran en cuenta los aspectos pragmáticos, semánticos y formales de los elementos lingüísticos. La atención creciente a la variación lingüística y a la consideración de la gramática no solo como conjunto de reglas que hay que seguir estrictamente sino como banco de posibilidades que esta nos ofrece parece un camino fértil para la enseñanza.

d. *El contraste entre lenguas o entre variantes (sociales, geográficas y funcionales) de una misma lengua*

Finalmente, y en estrecha relación con el punto anterior, el modelo que hemos propuesto abre la posibilidad de explorar la diversidad de lenguas y de dialectos desde la enseñanza de la gramática. El multilingüismo y la variación son ámbitos ampliamente explorados en la enseñanza de lenguas segundas (p.ej., Moore y Bradley 2019), en la que se asume que las escuelas deben abordar su intrínseca condición de ámbitos de encuentro intercultural. Desde la enseñanza de la primera lengua, sin embargo, el tratamiento inter e intralingüístico ha sido reduccionista o inexistente, lo que ha teñido la clase de lengua de una cierta mentalidad monolingüe. Interesantes intentos de romper esta dinámica como los de Denham y Pippin (2014, 2019) proponen incluir también en el área de historia o de estudios culturales el estu-

dio de los aspectos gramaticales ligados a la diversidad y la variación (véase Denham, 2020). En este sentido, no podemos disociar la lengua de las prácticas sociales y culturales (Bernárdez, 2008) y el cambio lingüístico y la diversidad constituyen indicios de esta realidad de gran potencial para la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística de los aprendices.

La investigación en el aula y la formación de docentes

El modelo de investigación que defendemos se basa en la necesidad de conocer en profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en las aulas reales. Como consecuencia de ello, la investigación ha de ser necesariamente cualitativa. No basta con saber que los alumnos han aprendido determinado contenido: es necesario sobre todo conocer los caminos por los que discurre el aprendizaje en relación con la enseñanza y con los contenidos que se enseñan. La diversidad de variables que inciden en cada situación hace imposible la generalización estadística.

Sin embargo, la elaboración de un marco teórico consistente permite analizar los diferentes casos a través de dicho marco, lo cual les da consistencia y unidad dentro de la aceptación de la diversidad. La Teoría de la Actividad es por el momento un marco que permite acercarse de manera rigurosa a la diversidad propia de las sociedades humanas como lo son las aulas. En este sentido, una última idea fundamental que se desprende del presente volumen es la intrínseca relación entre investigación y docencia. No se concibe una investigación didáctica elaborada al margen de la participación activa del profesorado en ejercicio en los niveles de la educación obligatoria y postobligatoria, lo cual no implica que ambas funciones se confundan, sino que se establezca entre ellas una estrecha colaboración.

En Camps y Fontich (2019) defendemos para estos objetivos una investigación basada en la intervención formativa (Engeström 2011). En este marco, la formación no se encamina a "instruir a los docentes" con cursillos orientados al cambio de las prácticas (es decir, enseñarles cómo aplicar el diseño realizado por el investigador) sino que se encamina a implicar a esos docentes en seminarios formativos, de tempo más lento, pero orientados al cambio conceptual. Estudios exploratorios (Fontich 2019) sugieren las ventajas de los seminarios formativos para sensibilizar sobre la actividad metalingüística como ancla para la reorientación de las prácticas en el aula hacia la reflexión, en el marco de actividades planificadas y diseñadas por el profesor, y destinadas a promover la autonomía y la conceptualización de los aprendices. Puede ayudar a hacer de contrapeso a los modelos que buscan un *spill-over effect* (p.ej., Koster y otros 2017); mientras que estos modelos demuestran empíricamente el impacto en un gran número de docentes, el diseño que garantiza este impacto se basa en un conjunto estrecho de procedimientos y conceptos que reducen las posibilidades de los profesores de interactuar de manera espontánea, original e idiosincrática. En oposición a este planteamiento, los seminarios formativos abordan la experiencia formativa como el acceso progresivo a una comunidad de discurso, y los resultados preliminares sugieren la necesidad de acompañar a los docentes para consolidar esta perspectiva.

Ese acompañamiento al docente requiere elaborar programaciones y gramáticas adecuadas a la enseñanza, poniendo en el centro de atención de la investigación la pregunta siguiente: ¿Qué conceptos gramaticales enseñar, para qué, y cuándo enseñarlos? Respecto a las rutas an-

teriores, se concretan en el aula propuestas de programación de doble vía, ambas estrechamente relacionadas: 1) las actividades de uso de la lengua, y 2) las de conocimiento sistemático de los elementos que la conforman. Esta debería ser la base de posteriores investigaciones que permitieran profundizar en la real incidencia del conocimiento gramatical en la escritura y también la de esta en el conocimiento del funcionamiento de la lengua a lo largo de la escolaridad.

Apuntábamos que las gramáticas funcionales se ajustan mejor a la finalidad de mejorar la escritura. La principal influencia de las nuevas corrientes lingüísticas de base pragmática y cognitiva debería consistir en el cambio de perspectiva con que se aborda la reflexión sobre la lengua. El acento ya no puede ponerse *solamente* en cuáles y cómo son las formas lingüísticas, y cuándo y cómo enseñarlas, sino *también* y *sobre todo* en para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática exigen la selección de contenidos adecuados y su secuenciación de acuerdo con los niveles de desarrollo de los aprendices. De acuerdo con Felipe Zayas (*Zayas 2004) una gramática escolar debería: a) reflejar este cambio de perspectiva, presentando las formas lingüísticas de acuerdo con su función en el discurso; b) presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de modo que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal; y c) presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de géneros discursivos.

Se plantea que las gramáticas pedagógicas deben adecuar los contenidos a la finalidad que se pretende con ellas y además, como postulamos, facilitar los procedimientos que contribuyen a la conceptualización de los conceptos gramaticales. Estos procedimientos son instrumentos imprescindibles para avanzar en la abstracción que requiere su aprendizaje. El metalenguaje será solo un eslabón en su construcción.

Síntesis

Como síntesis, consideramos que las líneas de futuro de estos planteamientos se orientan hacia una enseñanza de la gramática de la primera lengua como necesario objeto de investigación y de formación del profesorado sustentada en cinco pilares (Fontich 2021). El primero de ellos es una concepción del lenguaje y de la lengua como hechos sociales y no únicamente individuales, perspectiva que tiene consecuencias en los modelos de enseñanza que se adopten; esos modelos integran el diálogo entre participantes para reflexionar sobre cómo las formas vehiculan los significados y se adecuan a las situaciones de comunicación; ello sin menoscabar la importancia de explorar el sistema gramatical haciendo provisionalmente abstracción de los usos. Un segundo pilar es la importancia de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje, situando el aprendizaje de la gramática en el lugar central de la actividad metalingüística en el desarrollo de los conceptos gramaticales y su operatividad en los usos reflexivos, especialmente los formales, de la lengua. En tercer lugar, el fundamento teórico del modelo de enseñanza que se presenta lo constituye la Teoría de la Actividad, que permite considerar el sistema didáctico como un espacio de relación entre docente, discente y contenido, un espacio dinámico en el que las intenciones de los participantes, los motivos y los fines que los mueven se construyen y cambian a

través de la misma actividad. En cuarto lugar, y en consecuencia, la investigación requerida para avanzar en el conocimiento del aprendizaje y de enseñanza de la gramática de la primera lengua se orienta a la comprensión en profundidad de los procesos de construcción de los conceptos gramaticales y de su operatividad. Finalmente, la formación de profesorado (que según los niveles a los que se orienta da primacía a los contenidos o a los procedimientos de enseñanza), debería repensarse en el sentido de garantizar a todos unos conocimientos en profundidad de la lengua y un conocimiento fundamentado de la didáctica de la lengua entendida como interrelación sistémica, en el que el avance en uno y otro campo se dé no solo en la formación inicial sino también a lo largo del desarrollo profesional.

Referencias

Abad, V. (2015). Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO a partir de una secuencia didáctica. En N. Ibarra, J. Ballester, M.L. Carrió y F. Romero (ed.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp.1-6). Valencia: Universitat de València.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Adam, J.-M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans le monde* 192, 39-43.

Adell, P. y Sánchez-Enciso, J. (2011). El nou currículum: Mancances i oportunitats. En A. Camps (ed.), *Didàctica de la llengua catalana i la literatura* (pp. 143-63). Barcelona: Graó.

Ahern, A. (2004). *El subjuntivo: Significado e inferencia - Un análisis basado en la Teoría de la Relevancia*. Madrid: UNED.

Alcoverro, C. (1988). *Literatura i creació a l'ensenyament secundari*. Barcelona: La Llar del Llibre.

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

Álvarez-Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 22(2), 269-94. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493

Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing: The evidence so far. En T. Locke (ed.), *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom* (pp.91-108). New York: Routledge.

Anson, C. (1988). Toward a multidimensional model of writing in the academic disciplines. En D.A. Jolliffe (ed.), *Advances in Academic writing, vol.2: Writing in academic disciplines* (pp.1-34). Norwood, NJ: Ablex.

Applebee, A. N. (1984). *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction*. Norwood, NJ: Ablex.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press

Badia, T. (1994). Lexicologia i models lingüístics: Les teories lingüístiques i el lèxic. *Caplletra: Revista internacional de filologia* 17, 15-46. https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/7394

Bajtín, M.M. (1978). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp.245-290). Buenos Aires: Siglo XXI.

Ball, A. y Poul, A. (2003). *Six feet under: Better living through death*. Nueva York: Melcher Media.

Ballaz, J. (1999). La lectura de los adolescentes en el futuro. *CLIJ* 112, 17-21.

Baratin, M. (1989). La maturation des analyses grammaticales et dialectiques. En S. Auroux (ed.), *Histoire des idées linguistiques, Tome 1: La naissance des métalangages en Orient et en Occident* (pp. 207-27). Brussels: Pierre Mardaga.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in Second Language Acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.

Barrio, J.L. y Domínguez, G. (1996). *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil*. Madrid: La Muralla.

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.

Bartlett, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. En M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structures of written discourse* (pp.345-63). New York: Academic Press.

Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français: Un exemple de l'interface lexique/grammaire. *Synergies France* 6, 27-39.

Bastardas, A. (2013). Complexitat i fenomen (socio)lingüístic. *Llengua, Societat i Comunicació* 11, 5-14. https://doi.org/10.1344/LSC-2013.11.2

Bastons, N., Bernadó, C. y Comajoan, Ll. (2011). *Gramàtica pràctica del català: Marc europeu comú de referència per a les llengües* A1-B2. Barcelona: Teide.

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

Bazerman, C. (1994). System of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y A. Medway (ed.), *Genre and the new rhetoric* (pp.79-101). London: Taylor and Francis.

Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P. y Stansell, A. (ed.) (2009). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge. https://epdf.pub/traditions-of-writing-research.html

Beach, R. y Myers, J. (2001). *Inquiry-based English instruction: Engaging students in life and literature*. New York: Teachers College Press.

Bel, A. (2002). Les funcions sintàctiques. En J. Solà, M.R. Lloret, J. Mascaró y M. Pérez-Saldanya (ed.), *Gramàtica del Català Contemporani, vol.2* (pp.1100-1170). Barcelona: Empúries.

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 1 et 2*. Paris: Gallimard.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987a). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry* 17(1), 9-30. https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075275

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987b). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berkenkotter, C. y Hutckin, Th. N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication* 10(4), 475-509. https://doi.org/10.1177%2F0741088393010004001

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernárdez, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 2, 6-14.

Bernárdez, E. (1996). La lingüística y la gramática en relación con la enseñanza de la lengua y de la literatura. *Teoría / crítica* 3, 397-407.

Bernárdez, E. (2000). La lingüística del text. En A. Camps (ed.), *Gramàtica a l'aula* (pp.20-23). Barcelona: Graó.

Bernárdez, E. (2004). ¿Qué son las lenguas? Madrid: Alianza.

Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza.

Bernárdez, E. (2011). Actividad humana y lenguaje. En U. Ruiz-Bikandi (ed.), *Lengua castellana y literatura: Complementos de formación disciplinar* (pp.9-22). Barcelona: Graó.

Bertoni del Guercio, G. (1992). L'ensenyament del text literari. En T. Colomer (ed.), *Ajudar a llegir: La formació lectora a primària i secundària* (pp. 87-104). Barcelona: Barcanova.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (ed.), *The child's conception of language* (pp. 55-64). Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag.

Besse, H. y Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. En E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children* (pp.113-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 157-168.

Bigas, M. (2006). La segmentació de textos en paraules. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 40, 30- 36.

Bigas, M., Carceller, P., Correig, M., Fons, M., Ríos, I. y Soliva, M. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura: análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En A. Camps (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.129-146). Barcelona: Graó.

Bizzell, P. (1982). Cognition, context, and certainty: What we need to know about writing. *Pre/text* 3, 213-224.

Bliss, J., Monk, M. y Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: A guide to uses of systematic networks*. London: Croom Helm.

Brenneis, S.J. (2018). The death of historical memory? Javier Cercas's 'El impostor' versus the legacy of Spaniards deported to Nazi camps. *Journal of Spanish Cultural Studies* 19(3), 365-381. https://doi.org/10.1080/14636204.2018.1507173

Boivin, M.-C. (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe

d'élèves du secondaire. En J. Dolz y C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical: Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp.179-208). Laval: PUL.

Bonet, S. (2002). Sintaxi. En F. Vallverdú (ed.), *Enciclopèdia de la llengua catalana* (pp.115-139). Barcelona: Edicions 62.

Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales: Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.

Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.

Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Madrid: RAE. https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de términos gramaticales: Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13(2), 1-14. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869

Bosque, I. y Demonte, V. (ed.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe/Real Academia Española.

Brandt, D. (1992). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written Communication* 9, 315-355. https://doi.org/10.1177%2F0741088392009003001

Breen, M.P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design (Part I). *Language Teaching* 20(2), 81-92. https://doi.org/10.1017/S0261444800004365

Bridwell, L.S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English* 14(3), 197-222.

Bronckart, J.-P. (1985a). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Madrid: UNESCO.

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

Bronckart, J.-P. (1985c). Vigotski, une œuvre en devenir. En B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (ed.), *Vigotski aujourd'hui* (pp.7-95). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1998). Activités métalangagières et enseignement de l'expression écrite : Discussion. En J. Dolz y J.-C. Meyer (ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp.165-170). Berna: Peter Lang.

Bronckart, J.-P. (2008). Une science du langage pour une science de l'humain. En J. Durand, B. Habert y B. Laks (ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 47-60). París: Institut de Linguistique Française. https://doi.org/10.1051/cmlf08339

Bronckart, J.-P., Kail, M. y Noizet, G. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant : Recherches sur l'acquisition du langage* (pp. 155-162). Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. y Szincer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le Français Aujourd'hui* 89, 5-16. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37341

Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991). La didactique de la langue maternelle: L'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche* 13, 8-26. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129

Bronckart, J.-P. y Plazaola, I. (1998). La transposition didactique: Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 97–98, 35–58. https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480

Brossard, M. y Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie* 71, 23-28. https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1541

Browne, A. (2011). *Into the forest*. London: Walker Books.

Brucart, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En J. Macià y J. Solà (ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes pràctiques* (pp.163-229). Barcelona: Graó.

Butler, C., Mairal, R., Martín-Arisa, J. y Ruiz de Mendoza, F.-J. (1999). *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel.

Butterfield, E.C., Hacker, D.J. y Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review* 8(3), 239-260. https://doi.org/10.1007/BF01464075.

Caballero, D. (1991). Gramática, gramáticas y gramáticos: Algunas reflexiones teóricas sobre la experiencia docente. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 33-43. https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820955

Cabré, M.T. (1992). *La terminologia: La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Empúries.

Cairney, T.H. (1990). *Teaching reading comprehension: Meaning makers at work*. Milton Keynes: Open University Press.

Calkins, L.M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NJ: Heinemann.

Cambra, M. (2000). El pensament del professor: Formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp.161-172). Barcelona: Graó.

Cambra, M., Fons, M., Palou, J. y Civera, I. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps y M. Milian (ed.), *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp.41-56). Barcelona: Graó.

Cambra, M. (2010). *Formation des enseignants pour une éducation plurilingue*. Strasburg: Conseil de l'Europe.

Campana, M. y Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire?* Paris: ESF.

Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1990a). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y*

Aprendizaje 49, 3-19. https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254

Camps, A. (ed.) (1990b). *Text i ensenyament: Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.

*Camps, A. (1991). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje* 58, 65-81. https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822333

*Camps, A. (1992). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de innovación educativa* 2, 5-9.

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

*Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación/Culture and Education* 8(2), 43-57. https://doi.org/10.1174/113564096763277715

*Camps, A. (1998a). L'ensenyament de la gramàtica. En A. Camps y T. Colomer (ed.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp. 105-126). Barcelona: Horsori /ICE de la UB.

Camps, A. (1998b). Ensenyar a escriure a l'educació secundària. En A. Camps y T. Colomer (ed.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp. 69-84). Barcelona: ICE/ Horsori.

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

Camps, A. (2000b). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 23, 69-78.

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

Camps, A. (ed.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

*Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 4, 14-23.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (ed.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.31-38). Barcelona: Graó.

*Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación 21*(2), 199-213. https://doi.org/10.1174/113564009788345853

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (ed.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp.13-29), Barcelona: Graó.

*Camps, A. (2012a). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 23-42.

*Camps, A. (2012b). Intervenció, innovació i investigació: Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y textos* 35, 107-114.

Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (ed.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp.23-40). Bruselas: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Camps, A., Guasch, O., Bigas, M., Milian, M., Noguerol, A., Prat, À., Ribas, T. y Vilà, N. (1989). La investigación en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Elaboración de un programa para la mejora de la redacción en la escuela básica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 6, 161-168.

Camps, A., Camps, M., Colomer, T. y Milian, M. (1995). *Ull de bou: Llengua catalana - Cicle Superior d'Educació Primària 1 i 2*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. y Ribas, T. (1996a). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: Incidencia de las pautas de revisión. En M. Pérez-Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* (pp.655-667). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Camps, A. y Ribas, T. (1996b). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Premios Nacionales de investigación e innovación educativa* (pp.69-88). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Camps, A., Ribas, T., Milian, M. y Guasch, O. (1997). Dialogue d'élèves et production textuelle: Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. *Revue de didactique et de pédagogie du français* 27, 137-156.

Camps, A. y Milian, M. (1997). Reflexionar sobre la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 11, 5- 12.

Camps, A. y Milian, M. (1999). Intended Text: Metalinguistic Activity in Text Reformulation. En *Writing and Learning at Dawn of the 21st Century. Proceeding: Writing Conference EARLI Special Interest Group Writing* (pp 113-124). Poitiers: LaCo Maison des Sciences de l'Homme et de la Société. Université de Poitiers / CNRS.

Camps, A., Ribas, T., Milian, M. y Guasch, O. (1999). Les reformulations du texte proposé: La construction en groupe du discours écrit. En C. Depover y B. Nöel (ed.), *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Actes du 12e colloque de l'ADMEE* (pp.325-336). Mons: UMH / Fucam.

*Camps, A. y Milian, M. (2000). Introduction: Metalinguistic activity in learning to write. En A. Camps y M. Milian (ed.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Camps, A. y Ferrer, M. (ed.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

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

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

*Camps, A. y Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: L'ús del pronom "hi" en català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 31, 99-110.

*Camps, A., Milian, M., Guasch, O. y Ribas, T. (2005). Seqüències didàctiques per treballar la gramàtica a l'escola. En A. Camps (coord.), *Bases per l'ensenyament de la gramàtica* (pp.193-213). Barcelona: Graó.

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

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: El texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación* 1, 231-251. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11960

*Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: Una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J. Lino Barrio (ed.), *El proceso de enseñar lenguas: Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp.27-56). Madrid: Editorial La Muralla.

Camps, A., Guasch, O. y Ruiz-Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 55, 71-80.

Camps, A. y Ruiz-Bikandi, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. In U. Ruiz-Bikandi (ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.11-33). Barcelona: Graó.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1), 17- 36. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590

*Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització. *Caplletra: Revista internacional de filologia* 63, 217-243. https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10400

Camps, A. y Fontich, X. (2019a). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 19, p.1-39. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02

Camps, A., y Fontich, X. (2019b). La terminologia gramatical a l'ensenyament. *Memòries de la Societat Catalana de Terminologia* 7, 1-13. https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000278/00000035.pdf

Camps, A., Fontich, X. y Milian, M. (2020). Los "géneros de aprendizaje" en la actividad académica. En M. Castelló y N. Castells (ed.), *Escribir en la universidad española: Investigación y propuestas de intervención* (pp. 1-31).

Canelas-Trévisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe: Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.

Casas-Deseures, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària: Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/98339

*Casas-Deseures, M., Durán, C. y Fontich, X. (2017). La construcció dels coneixement gramaticals en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra: Revista internacional de filologia* 63, 111-138. https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10396

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

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

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Cassirer, E. (1944). *An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

Castañeda, A. y Alonso, R. (2009). La percepción de la gramática: Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE. *MarcoELE* 8, 1-33.

Castellà, J.M. (1992). *De la frase al text: Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.

Castellà, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 2, 15-23.

Castelló, M. (1997). Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: Quan, com i per què cal escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 13, 32-45.

Castelló, M. (ed.) (2006). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. y Cassany, D. (1997). Introducció al monogràfic sobre textos acadèmics. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 13, 5-10.

Castilla del Pino, C. (1989). La construcción del self y la sobreconstrucción del personaje. En C. Castilla del Pino (ed.), *Teoría del personaje* (pp.1-38). Madrid:

Alianza.
Cercas, J. (2014). *El impostor*. Barcelona: Random House.
Chambers, A. (2011). *Tell me: Children, reading and talk – The reading environment*. Bath: Thimble Press.
Chanquoy, L. (2009). Revisions Processes. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (ed.), *The Sage handbook of writing development* (pp.80-97). London: Sage.
Charolles, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 28, 7-44. https://doi.org/10.3406/prati.1980.1179
Charolles, M. y Combettes, B. (2001). De la phrase au discours : Rupture et continuité. En C. Garcia-Debanc, J.-P. ConFais, y M. Grandaty (ed.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase* (pp.117-141). Toulouse: Delagrave/ Cdr Midi-Pyrénées.
Chartrand, S.-G. (ed.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : Propositions didactiques*. Montréal: Les Éditions Logiques.
Chartrand, S.-G. (2003). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise. *Québec français* 130, 75-77.
Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec: Les Publications Québec français.
Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
Chillón, A. (1999). *Literatura y periodismo: Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra / Castelló de la Plana / València: Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Jaume I / Universitat de València.
Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kundig.
Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje* 41, 131-142. https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196
Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
Colomer, T. (1994a). *L'adquisició de la competència literària. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 1, 37-50.
Colomer, T. (1994b). La lectura en els projectes de treball. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 2, 63- 72.
Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
*Colomer, T., Milian, M., Ribas, T., Guasch, O. y Camps, A. (1998). L'heroi medieval, un projecte de literatura europea. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 14, 47-59.
Colomer, T., Ribas, T. y Utset, M. (1993). Los proyectos de trabajo: Tú eres el autor. *Aula de innovación educativa* 14, 23-28.
Colominas, C. (2001). *La representació semàntica de les construccions de suport des d'una perspectiva multilingual*. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/5252
Comajoan, L. (2005). The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan. En D. Ayoun y M. R. Salaberry (ed.), *Tense and aspect in Romance Languages* (pp.34-77). Amsterdam: John Benjamin.
Combettes, B. (2007). Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue. En É. Vargas, V. Rey y A. Giacomi (ed.), *Pratiques sociales et didactique de langues* (pp.137-147). Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence.
Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
Conca, M., Costa, A., Cuenca, M.J. y Lluch, G. (1998). *Text i gramàtica*. Barcelona: Teide.
Connors, R. J. (2000). The erasure of the sentence. *College Composition and Communication* 51(1), 96-128.
Corbin J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory* 3rd edition. Los Angeles: Sage.
Coronas, R. (2014). Evaluative analysis of the instructional approach to studying syntactic coordination in ten secondary school textbooks. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (ed.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 75-110). Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6
Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Brussels: Council of Europe. https://rm.coe.int/16802fc1bf
Croft, W.A. y Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Cuenca, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
Cuenca, M.J. (1996). *Sintaxi fonamental*. Barcelona: Empúries.
Cuenca, M.J. (1999). La connexió i la construcció del text. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 17, 77- 89.
Cuenca, M.J. (2000). Lingüística teòrica i lingüística aplicada a l'ensenyament de llengües. *Quaderns de Sintagma* 4, 35-50.
Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Vol I*. Paris: Ophrys.
de Knop, S. y de Ryckert, T. (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. New York: Mouton de Gruyter.

de Miguel, E. (2011). ¿En qué consiste ser verbo de apoyo? En M.V. Escandell, M. Leonetti y C. Sánchez-López (ed.), *60 problemas de gramática* (pp.140-146). Madrid: Akal.

de Pietro, J.-F., Matthew, M. y Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. En D. Weil y H. Fugier (ed.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp.99-124). Strasbourg: Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur.

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

de Villiers, J. y de Villiers, P. (1978). *Language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris-Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.

*Delgado, R. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria: Decir "lo que es" - El hiperónimo en un aula de 1.º de ESO. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 67, 54-62.

Denham, K. (en prensa). Positioning Students as Experts: Grammar teaching, scientific methodology, and linguistic discrimination. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.

Denham, K. y Pippin, D. (2014). Voices of the Pacific Northwest: Language and Life along the Columbia and throughout Cascadia from the 18th Century to the Present. *Middle school social studies curriculum*. https://www.voicesofthepnw.net/

Denham, K. y Pippin, D. (2019). Sustained Linguistic Inquiry as a Means of Confronting Language Ideology and Prejudice. En M. Devereaux y C. Palmer (eds.), *Teachers' and Linguists' Perspectives: Practical Strategies for Teaching Language Variation and Language Ideologies* (pp.147-156). Abington, UK: Routledge.

Devitt, A.J. (2000). Integrating Rhetorical and Literary Theories of Genre. *College English* 62(6), 696-718. https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/12295

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. London: Heath.

Dolz, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? *Aula de innovación educativa* 2, 23-29.

Dolz, J. y Erard, S. (2000). Metaverbal activities as an approach to teach spoken and written genres. En A. Camps y M. Milian (ed.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 25–144). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dolz, J., Rosat, M.-C. y Schnewly, B. (1991). Tense alternation: a textual competence in construction. *European Journal of Psychology of Education* 6(2), 175-185. https://doi.org/10.1007/BF03191936

Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Doughty, C. y Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form acquisition. En C. Doughty y J. Williams (ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-262). Cambridge: Cambridge University Press.

Daunay, B. y Reuter, Y. (2008). La didactique du français: Questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 137-38, 57-78. https://doi.org/10.4000/pratiques.1152

Ducard, D. (2001). Langue, énonciation, discours. En C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais y M. Grandaty (ed.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase* (pp.22-32). Paris: Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.

Durán, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària: Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf

*Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: La categoria "verb". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 1(1), 86-105. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.37

Durán, C. (2010). Parlem de l'adverbi: Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 52, 91-111.

Durán, C. (2013). El tractament del mode verbal en els llibres de text. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 5(2), 25-42. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.461

Durán, C. (2014). The notion of verb mood in students in compulsory secondary education. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (ed.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 173-202). Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Durán, C. (2017). Los conceptos de los alumnos de secundaria sobre el subjuntivo. En A. Camps y T. Ribas (ed.), *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 80-91). Barcelona: Octaedro.

Durán, C. y Manresa, M. (2011). Seqüències didàctiques per aprendre llengua i literatura. En A. Camps (ed.), *Llengua catalana i literatura: Investigació, innovació i bones pràctiques* (pp.167-206). Barcelona: Graó.

Edwards, A. y Daniels, H. (2004). Using Sociocultural and Activity Theory in educational research. *Educational Review* 56(2), 107-12. https://doi.org/10.1080/0031910410001693191

Edwards, D. y Mercer, N. (2012). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.

Ehrlich, S. (1984). La construction des représentations sémantiques : Le fonctionnement du sujet. En M. Moscato y G. Pieraut-Le Bonnec (ed.), *Le langage: Construction et actualisation* (pp. 151-64). Rouen: PUR.

Ellis, N. (ed.) (1994). *Implicit and explicit learning of language*. London: Academic Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly* 40(1), 83–107. https://doi.org/10.2307/40264512

Ellis, V., Edwards, A. y Smagorinsky, P. (ed.) (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology 21*, 598–628. https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002

Escandell, M.V. (2004). *Fundamentos de Semántica composicional*. Madrid: Ariel.

Escandell, M.V., Leonetti, M. y Sánchez-López, C. (ed.), *60 problemas de gramática*. Madrid: Akal. Escrivà, R. y Ferrer, M. (1994). *Per a convèncer*. València: Tàndem.

Evans, V. y Green, M.V. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

*Farrera, N. (2003). Escribiendo críticas teatrales. En A. Camps (ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.153-160). Barcelona: Graó.

Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits: Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 49, 101-113. https://doi.org/10.3406/prati.1986.2453

Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferrer, M. (1998a). Currículum i programació. En A. Camps y T. Colomer (ed.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp.139-156). Barcelona. ICE/Horsori.

Ferrer, M. (1998b). El temps de la narració: Una seqüència de treball gramatical. En A. Camps y T. Colomer (ed.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura a l'Educació Secundària* (pp. 251-266). Barcelona: ICE/Horsori.

Ferrer, M. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2010). Activitats discursives com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (ed.), *El tractament integrat de les llengües* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. En E. Bach and R. T. Harms (ed.), *Universals in linguistic theory* (pp. 1-88). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : Le cas de l'adjective. En S. Chartrand (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 314-340). Montréal: Éditions Logiques.

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

Fisher, C. y Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français* 129, 54–57. https://id.erudit.org/iderudit/55750ac

Fittipaldi, M. (2007). *Los sujetos frente a la complejidad: Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de* ESO. Tesis de maestría no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading to write*. Oakland: University of California / Carnegie Mellon University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285206.pdf

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social-cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge: MIT Press.

Fons, M. (2000). Aprender a leer y a escribir. En M. Correig y M. Bigas (ed.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp.157-178). Madrid: Síntesis

Fontich, A. (2004). La possessió inalienable i l'anàfora corporal. *Llengua i literatura* 15, 277-332. https://raco.cat/index.php/LlenguaLiteratura/article/view/151286/203186.

Fontich, X. (2006a). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori.

Fontich, X. (2006b). Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal. En A. Camps y F. Zayas (ed.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.169-188). Barcelona: Graó.

Fontich, X. (2009). *Trabajar la corrección de los textos centrándose en la gramática*. Ministerio de Educación: www.leer.es

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic: Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/65737

Fontich, X. (2012). The construction of grammar knowledge. *Revue CORELA (Cognition, Représentation, langage) 11*, 1-12. https://doi.org/10.4000/corela.2200

*Fontich, X. (2013). La entrevista al personaje literario en un proyecto de lecturas múltiples sobre el tema de la guerra. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 63, 101-111.

*Fontich, X. (2014a). Le verbe, centre de la phrase: Les étudiants classent des verbes en prenant compte des compléments verbaux. En C. Gomilla y D. Ulma (ed.), *Le verbe en toute complexité: Acquisition, transversalité et apprentissage* (pp.189-204). Paris: L'Harmattan.

Fontich, X. (2014b). Grammar and language reflection at school: Checking out the *whats* and the *hows* of grammar instruction. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (ed.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity from a sociocultural perspective* (pp.255-284). Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Fontich, X. (2014c). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria: Un marco para el debate. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 67, 7-15.

Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass* 10(5), 238-254. https://ddd.uab.cat/record/182606

Fontich, X. (2017). Enseñar gramática: Cuando el "para qué" articula el "qué" y el "cómo". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 75, 7-12.

Fontich, X. (2019). Formative seminars to explore teachers' conceptualization of grammar teaching for learning to write. Communication at the 18th Biennial EARLI Conference, Aachen, 12-16 Agosto.

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

Fontich, X. y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education* 29(5), 598-625. https://ddd.uab.cat/record/182325

Fontich, X. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2014). La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura* 64, 5-6.

*Fontich, X. y M. Giralt (2014). Gramàtica i escriptura a sisè de primària: El complement del nom. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 64, 45-53.

*Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: Estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura 22*, 11-27. https://ddd.uab.cat/record/182326

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

Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness raising tasks. *TESOL Quarterly* 28(2), 323-351. https://doi.org/10.2307/3587436

Fotos, S. y Ellis, R. (1999). Communicating about Grammar. En R. Ellis (ed.), *Learning a second language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Freedman, A. (1990). Reconceiving genre. *Texte 8/9*, 279-292.

Freedman, A. y Medway, P. (ed.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor and Francis.

Freedman, S.W. y Katz, A.M. (1987). Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference. En A. Matsuhashi (ed.), *Writing in real time* (pp.58-60). Norwood, NJ: Ablex.

French, R. (2010). Primary school children learning grammar: Rethinking the possibilities. En T. Locke (ed.), *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 206-229). New York: Routledge.

Galí, A. (1967). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Barcino.

Galí, A. (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo.

García-Parejo, I. (2011). Exposición escrita, escuela y sociedad. En I. García-Parejo (ed.), *Escribir textos expositivos en el aula: Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.

Garton, A.F. y Pratt, C. (1989). *Learning to be literate*. Oxford: Blackwell.

Gem, A.R. y Stevens, R.S. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. En S. W. Freedman (ed.), *The acquisition of written language* (pp. 85- 105). Norwood, NJ: Ablex.

Gil, G. y Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de escritura: Una visión general. *Estudios de Psicología* 19-20, 87-101.

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

Gilboy, E., Nadal, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1986). Tense and aspect development in Spanish. *First Language* 6, 227-277. https://doi.org/10.1177%2F014272378600601813

Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los alumnos. *Investigación en la escuela* 28, 7-22. http://hdl.handle.net/11441/59699

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

González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñan-*

za de la lengua (lingüística para profesores). Madrid: Cátedra.

Gonzalvo, L. y Camps, A. (2003). Le concept grammatical sujet chez les élèves de secondaire : Caractéristiques et évolution. En *Actes du Colloque 'Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement'* (CD- Rom). Bordeaux: IUFM d'Aquitaine - Université de Bordeaux 2.

Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura.* Madrid: Morata/MEC.

Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching* 18(1), 69-84. https://doi.org/10.1080/0260747920180107

Grize, J.-B. (1982). *From the argument to argumentation*. Genève: Droz.

Grossmann, F. y Vargas, C. (1996). Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école. *Repères* 14, 3-14. https://doi.org/10.3406/reper.1996.2188

Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües.*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 6, 117-124. Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.

Guasch, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. En U. Ruiz-Bikandi (ed.), *Lengua castellana y literatura: Complementos de formación disciplinar* (pp.81-100). Barcelona: Graó.

Guasch, O. (2013). Interlinguistic reflection on teaching and learning languages. En J. Arnau (ed.), *Teaching languages in a multilingual context: The Catalan case* (pp.15-30). Clevedon: Multilingual Matters/IEC.

*Guasch, O. (2014). La reflexió metalingüística a l'ensenyament i aprenentatge de llengües *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 64, 26-34.

Guasch, O. y Milian, M. (1999). De cómo hablando para escribir se aprende lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 20, 50-60.

Guasch, O., Gràcia, C. y Carrasco, P. (2004). L'aspecte verbal en les narracions de ficció: Una reflexió interlingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 33, 57-68.

Guasch, O. y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación* 25(4), 483-487. https://doi.org/10.1174/113564013808906852

Gutiérrez, X. (2006). Com funcionen els relatius? Aprendre gramàtica investigant. En A. Camps y F. Zayas (ed.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp.109-128). Barcelona: Graó.

Gutiérrez, K. y Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 100-117. https://doi.org/10.1177/0022487109347877

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles de jeux*. Paris: ESF.

Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halté, J.-F. (1981). Classe, projet, équipe : Enseigner autrement. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 31, 33-68. https://doi.org/10.3406/prati.1981.1206

Halté, J.F. (1982a). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 36, 5-23. https://doi.org/10.3406/prati.1982.1243

Halté, J.F. (1982b). Travailler en projet. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 36, 38-77. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1982_num_36_1_1525

Halté, J.-F. (1984). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. Études de Linguistique Appliquée 59, 88-101.

Halté, J.-F. (1989). Savoir écrire, savoir faire. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 61, 3-27. https://doi.org/10.3406/prati.1989.1500

Halté, J.-F. (2004). La grammaire au cœur des apprentissages? En C. Vargas (ed.), *Langue et études de la langue: Approches linguistiques et didactiques* (pp.11-23). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Harris, J. y Wilkinson, J. (1986). *Reading children's writing*. London: Allen and Unwin.

Hayes, J.R. y Flower, L. (1980a). Identifying the organisation of writing process. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (ed.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980b). Writing as problem solving. *Visible Language* 14(4), 385-399.

Hernanz, M.L. (1997). Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 11, 39-59.

Hernanz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis 1: Principios teóricos - La oración simple*. Barcelona: Crítica.

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hinkel, E. y Fotos, S. (ed.) (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New York- London: Erlbaum.

Horning, A. y Becker, A. (2006). *Revision: History, theory, and practice*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/horning-revision/

Huberman, M.A. y Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes. Brussels: De Boeck.

Hudson, R. (2010). Linguistic theory. En B. Spolsky y F.M. Hult (ed.), *The handbook of educational linguistics* (pp.53- 65). Oxford: Wiley-Blackwell.

Hudson, R. (2016). Grammar instruction. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (2nd edition), 288–300. London: Guilford.

Hunt, K. W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. En A.M. Martlew (ed.), *The psychology of written composition* (pp.99-125). New York: John Wiley.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistic and poetics. En T.A. Sebeok (ed.), *Style in language* (pp.350-377). Cambridge, MA: MIT Press.

Janer, G. (1986). *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Altafulla.

Jimeno, P. (2000). La cohesió gramatical en l'ensenyament de la llengua. En A. Camps y M. Ferrer (ed.), *Gramàtica a l'aula* (pp.155-164). Barcelona: Graó.

Jorba, J. y Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UAB.

Kaplan, R. y Bresnan, J. (1982). Lexical-functional grammar: A formal system for grammatical representation. In J. Bresnan (ed.), *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kapuściński, R. (2003). *Un día más con vida*. Barcelona: Anagrama.

Karmiloff-Smith, A. (1977). More about the same: Children's understanding of post-articles. *Journal of Child Language* 4(3), 377-394. https://doi.org/10.1017/S0305000900001756

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147. https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90040-5

Karmiloff-Smith, A. (1992). *The child as linguist*. En *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science* (pp.31-63). London: MIT Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin.

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. y Weck, G. de (1987). *Le savoir grammatical des élèves: Recherches et réflexions critiques*. Berna: Peter Lang.

Klein, W. (2009). How time is encoded. En W. Klein y P. Li (eds.), *The expression of time* (pp.39-81), Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Klein, W. y von Stutterheim, C. (1987). Quaestio und referentielle Bewegung in Erzälungen. *Linguistische Berichte* 109, 163-183.

Koster, M., Bouwer, R. y van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology* 49, 1- 20. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.002

Kress, G. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: OUP.

Kress, G. (1993). Genre as a social process. En B. Cope y M. Kalantzis (ed.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 22-37). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical Evidence. *Language Awareness* 8(3-4), 210-222. https://doi.org/10.1080/09658419908667130

Labov, W. y Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral version of personal experience. En J.Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual acts* (pp.112-144). Seattle, WA: University of Washington Press.

Lantolf, J. y Appel, G. (1994). Theorical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. En J. Lantolf y G. Appel (ed.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.1-32). Norwood, NJ: Ablex.

Lantolf, J.P. y Poehner, M.E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygostkian praxis for second language development. *Language Teaching Research* 15(1), 11-33. https://doi.org/10.1177/1362168810383328

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lebrun, B. (1985). De la construction de l'objet grammatical à la construction de la notion grammaticale. *Revue française de pédagogie* 71, 33-38. https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1543

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, MA: Ablex. Lentin, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris: ESF.

Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp.37-71). New York: Sharpe.

Leontiev, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lerner, D. (ed.) (2004). *Prácticas del lenguaje: Material para el docente*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma.

Léssard-Hébert, M., Goyette, G. y Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Paris/Brussels: De Boeck.

Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Locke, T. (ed.). *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (ed.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Barcelona: Paidós.

Lorente, M. (1996). Una proposta de classificació dels verbs catalans. En *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit III* (pp.78-101). Barcelona: Departament de Filologia Catalana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

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

J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macià, J. (2006). Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 39, 111-127.

Macià, J. (2008). I de les classes de mots què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 45, 61-76.

Maingueneau, D. (2001). Le recours à la notion de discours en didactique. En C. Garcia-Debanc, J.-M. Confais y P. Grandaty (ed.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase* (pp.15-22). Paris: Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.

Margallo, A.M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación* 59(1), 139-156. https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a06.pdf

Márkus, G. (2014). *Marxism and anthropology: The concept of 'Human Essence' in the philosophy of Marx*. NSW, Australia: modem-Verlag

Marqués, T. (2008). A lexical analysis of modal expressions of certainty in scientific discourse. *Proceedings 31st AEDEAN Conference* (pp.373-384). A Coruña: Universidade A Coruña.

Martín, L. (1996). La història de la literatura a l'ESO: Marc legal i llibres de text. *Escola Catalana* 326, 38-42.

Martin, D. (2000). La terminologie grammaticale à l'école : Facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite du verbe". En M. Beguelin, J.-F. de Pietro y A. Näf (ed.), *La terminologie grammaticale à l'école: Perspectives interlinguistiques* (pp. 13-35). Université de Neuchâtel: Institut de Linguistique.

Masseron, C. (1995). Bâtir et finaliser une progression grammaticale: Des usages aux besoins langagiers. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 87, 7-45. https://doi.org/10.3406/prati.1995.2371

Matsuhashi, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. En M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp.269-290). New York: Academic Press.

Matsuhashi, A. y Gordon, E. (1985). Revision, addition, and the power of the unseen text. En S.W. Freedman (ed.), *The acquisition of written language* (pp. 226-249). Norwood, NJ: Ablex.

Matsuhashi, A. (ed.) (1987). *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, N.J.: Ablex.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics* 1(2), 137-168. http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL2005.pdf

Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences* 17(1), 33-59. https://doi.org/10.1080/10508400701793182

Mercer, N. (2013) The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist* 48(3), 148-168. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394

Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* 25(1), 95-111. https://doi.org/10.1080/0141192990250107

Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

Mialaret, G. (1992). Place et rôle de la recherche en éducation dans la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education* 15(1-2), 33-43. https://doi.org/10.1080/0261976920150106

Milian, M. (1995a). El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 5, 45-57.

*Milian, M. (1995b). Una exposición de poesía: Poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa* 38, 29-33.

Milian, M. (1999a). Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.tesisenred.net/handle/10803/4682#page=1.

Milian, M. (1999b). Commentary: Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction* 9(2), 223-228. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00045-0

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

Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: Pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 37, 36-351.

Milian, M. (2005a). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (ed.), *Effective teaching and learning of writing* (pp.372-386). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Milian, M. (2005b). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *L1□Educational Studies in Language and Literature* 5(3), 335–351.

Milian, M. (2007). Preguntes obertes a la noció de competència. En O. Guasch y L. Nussbaum (ed.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 11-24). Barcelona: UAB.

Milian, M. (2011). Com treballem a l'aula: Les seqüències didàctiques per aprendre llengua i ensenyar-ne. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 54, 77-85.

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

Milian, M. (2014). Working on grammar at school. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (ed.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 43-74). Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Milian, M., Guasch, O. y Camps, A. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico. En M. Siguan (ed.), *La enseñanza de la lengua* (pp.13-22). Barcelona: ICE/Horsori.

Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. En A. Camps (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 25- 54). Barcelona: Graó.

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151-167. https://doi.org/10.1080/00335638409383686

Monfort, M. y Juárez, A. (1981). *El niño que habla*. Madrid: Nuestra Cultura.

Montalt, S. (9 deabril de 2007). Tirant lo Blanc: tirar-se la blanca. [Mensaje en un blog]. https://blocs.mesvilaweb.cat/vador//?s=tirant+lo+blanc

Moreno-Cabrera, J.C. (1991). *Curso universitario de lingüística general (vol I: Teoría de la gramática y sintaxis general)*. Madrid: Síntesis.

Moore, E. y Bradley, J. (2019). Resemiotisation from page to stage: translanguaging and the trajectory of a musilingual youth's poem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1), 49-64. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600470

Murray, D.M. (1978). *Internal revision: A process of discovery*. En Ch. R. Cooper y L. Odell (eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp.85-104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education* 14(3), 151-163. https://doi.org/10.1080/09500780008666787

Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (eds.), *The SAGE Handbook of writing development* (pp.402-414). London: SAGE.

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

Myhill, D., Lines, H. y Watson A. (2012). Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia* 47(3), 29-38.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. y Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2), 139-166. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640

Myhill D. y Jones S. (2015). Conceptualising Metalinguistic Understanding in Writing. *Cultura y Educación* 27(4), 839- 867. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387

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

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

Nadeau, M. y Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: Quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 4(4), 1-31. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. Fisher, C. (2020). Operationalizing the notion of 'sentence' in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05

Nogué, N. y Fargas, X. (2000). Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 20, 27-41.

Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE UB/Horsori.

Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 5(3), 417-528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

*Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: El sujeto. En A. Camps, (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 181-194). Barcelona: Graó.

Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal* 52(2), 101-109. https://doi.org/10.1093/elt/52.2.101

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositive d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques* 280, 47-64.

Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. London: Oxford University Press.

Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication* 6, 66-85. https://doi.org/10.1177/0741088389006001005

Nystrand, M., Greene, S. y Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? *Written communication* 10(3), 267-333. https://doi.org/10.1177/0741088393010003001

Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

OECD (2013). *Education Policy Outlook: Spain*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/

Olson, D. (1991). Literacy as metalinguistic activity. En D.R. Olson y N. Torrance (ed.), *Literacy and orality* (pp.251- 270). Cambridge: Cambridge University Press.

Ordóñez-Gutiérrez, S., Iglesias, M. y Lanero, C. (2002). *Análisis sintáctico 1*. Madrid: Anaya. Palmer, F. (1971). *Grammar*. Harmondsworth: Penguin.

Papandropoulo, I. y Sinclair, H. (1984). Cos'è una parola? Uno studio sperimentale sulle idee dei bambini rispetto alla grammatical. En G. Stella y F. Nardocci (ed.), *Il bambino inventa la scrittura* (pp.41-60). Milano: Franco Angeli.

Payrató, LI. (1995). Transcripción del discurso coloquial. En L. Cortés-Rodríguez (ed.), *El español coloquial* (pp.45-70). Almería: Universidad de Almería.

Pennington, M. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. En E. Hinkle y S. Fotos (ed.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp.77-98). London: Lawrence Erlbaum.

Pereleman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF.

Pérez-Saldanya, M. (2002). Les relacions temporals i aspectuals. En J. Solà, M.R. Lloret, J. Mascaró y M. Pérez- Saldanya (ed.), *Gramàtica del Català Contemporani, vol.2* (pp.2571-2664). Barcelona: Empúries.

Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English* 13(4), 317-336. https://www.jstor.org/stable/40170774

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Brussels: De Boeck.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, G. (2005). La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. En C. Vaguer y D. Leeman (ed.), *Le verbe dans tous ses états* (pp. 51-78). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Petitjean, A. (1980). L'atelier d'écriture. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 26, 45-58. https://doi.org/10.3406/prati.1980.1157

Petitjean, A. (1981). Classe, projet, équipe : Enseigner autrement. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 31, 33-68. https://doi.org/10.3406/prati.1981.1206

Petitjean, A. (1982). *Pratiques d'écriture: Raconter et décrire*. Paris: CEDIC.

Petitjean, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de Linguistique Appliquée*, 59, 88-101.

Petitjean, A. (1989). Écrire en classe: Enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques. En *Pour une didactique de l'écriture* (pp.107-139). Metz: Université de Metz.

Peytard, J. y Genouvrier, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.

Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the Teaching of English* 13(1), 5-22. https://www.jstor.org/stable/40170675

Pittard, V. y Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. In A. Camps y M. Milian (ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp.79-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Pleyán, C. (1969). *Nombre, verbo, sintagma, paradigma*. Barcelona: Teide.

Poggi, G. (1984). *Poesia per gioco*. Bologna: Il Mulino.

Portine, H. (1999). Didactique de la grammaire: Vers une nouvelle enkuklios paideia? *Spirale: Revue de Recherches en Éducation* 23, 195-209. https://doi.org/10.3406/spira.1999.1548

Prawer, S.S. (1973). *Comparative literary studies*. Londres: Duckworth.

Privat, J.M. (1993). L'institution des lecteurs. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 80, 7-34. https://doi.org/10.3406/prati.1993.2355

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. Études de linguistique appliquée 114, 133-140.

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. En Y. Clot (ed.), *Avec Vygotski* (pp.265-289). Paris: Dispute/SNÉDIT.

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

Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York: MacMillan.

Reuter, Y. (ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Brussels: De Boeck. Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística: El estudio del uso del lenguaje*. Madrid: Montesinos.

Ribas, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación* 2, 79-92. https://doi.org/10.1174/113564096763277742

Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: Un instrument per a l'aprenentatge. En T. Ribas (ed.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp.131-156). Barcelona: Graó.

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

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

*Ribas, T., Farrera, N. y Camps, A. (1996). Metalinguistic Activity in group writing situations: The influence of pedagogic situations and group characteristics. En EARLI-SIG Writing Symposium "Regulation within the process of teaching and learning writing composition", Barcelona, Octubre.

Ribas, T., Milian, M., Guasch, O. y Camps, A. (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En J.M. Cots y L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-185). Lleida: Milenio.

Ribas, T., Fontich, X. y Guasch, O. (eds.) (2014). *Grammar at school: Research on Metalinguistic activity in language education*. Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.

Rieben, L. y Perfetti, C. (1989). *L'apprenti lecteur: Recherche empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rigau, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: UAB.

Rigau, G. y Brucart, J.M. (1997). Els temps verbals en espanyol i en català: Sistemàtica i terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 12, 81-102.

Ríos, I. (1998). Aproximació a l'anàlisi del discurs oral en situació d'escriptura d'un text. En L. Meseguer y M.L. Villanueva (eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 113-122). Castelló: Universitat Jaume I.

Roberts, B. (1992). The evolution of young child's concept of *word* as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly 27* (2), 125-138.

Robinson, P. y Ellis, N.C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Tornio: Giulio Einaudi Editore.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2007). Perdió el libro que se compró / había comprado pocos días antes: Reflexiones iniciales en torno al saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de Secundaria Obligatoria. *Didáctica (Lengua y literatura)* 19, 223-246. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0707110223A

Rodríguez-Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria: Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral no publicada. Valencia: Universitat de València. http://roderic.uv.es/handle/10550/42649

*Rodríguez-Gonzalo, C. (2014a). Enseñanza de la gramática y escritura: El papel de la revisión. *Lenguaje y textos* 40, 19-32.

Rodríguez-Gonzalo, C. (2014b). Reflexive knowledge of the past tenses in Spanish. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (eds.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 227-254). Brussels: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6

Rodríguez□Gonzalo, C. (2015). A classroom intervention on Spanish grammar and writing: The use of the past tense with secondary school students. *Culture and Education* 27(4), 879–898. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388

Rodríguez-Gonzalo, C. y Zayas, F. (2004). Sintaxis y educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 37, 65-75.

Ruiz-Bikandi, U. (2006). La salida del topo: Caminos de transformación práctica en un proceso formativo - Análisis de una entrevista. En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.221-242). Barcelona: Graó.

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

Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (ed.) (2007). La formación de docentes para situaciones plurilingües. Presentación del monográfico: Formación docente y plurilingüismo. *Cultura y Educación* 19(2), 101-103. https://doi.org/10.1174/113564007780961598

Russell, D.R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication* 14(4), 504-554. https://doi.org/10.1177%2F0741088397014004004

Russell, D.R. (2005). Texts in contexts: Theorizing learning by looking at literacies. In *Thematic Seminar Series: Contexts, communities, networks* (Mobilising learners' resources and relationships in different domains). Lancaster University, 15th June. https://doi.org/10.4324/9780203881750.

Russell, D.R. (2009). Writing in multiple contexts: Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (ed.), *Traditions of writing research* (pp. 353-364). New York: Routledge.

Russell, D. R. y Yañez, A. (2002). Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education. In Ch. Bazerman y D.R. Russell (eds.), *Writing selves/Writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, Co: The WaC Clearinghouse. https://wac.colostate.edu/books/perspectives/selves- societies/

Sacristán, M. (1964). *Introducción a la lógica y análisis formal*. Barcelona: Ariel.

Sainz-Osinaga, M. y Ozaeta, A. (2009). Formación de profesores de lengua. *Ikastaria: Cuadernos de educación* 19, 197-220.

Sánchez de Medina, M.R. (2000). El comentari de text des de la perspectiva del temps: El verb, una manera de mirar. En A. Camps y M. Ferrer (ed.), *Gramàtica a l'aula* (pp.142-154). Barcelona: Graó.

Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, 43-64. https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332

Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. En B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (ed.), *Vigotski aujourd'hui* (pp.169-201). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1996). Content and formulation writing argumentative texts in pairs. *Argumentation* 10, 213-61. https://doi.org/10.1007/BF00180726

Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. En J. Dolz y J.-C. Meyer (dirs.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp.267-272). Berne: Peter Lang.

Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire: Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. En C. Boré (ed.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp. 13-26). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books

Schwarz, B., Dreyfus, T. y Hershkowitz, R. (ed.) (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Abingdon-Oxon: Routledge.

Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science* 182(4112), 553-559. https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553

Serafini, T. (1992). *Come si scrive*. Milano: Bompiani.

Serrano, S. (1978). *Literatura i teoria del coneixement*. Barcelona: Laia.

Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. y Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.

Simone, R. (1990). *Fondamenti di lingüística*. Bari-Roma: Laterza.

Sinclair A. (1982) Children's Judgments of Inappropriate Speech Acts. En F. Lowenthal, F. Vandamme y J. Cordier (eds.), *Language and Language Acquisition*. Boston, MA: Springer.

Solà, J. (dir.) (2002). *GCC-Gramàtica del Català Contemporani*. Barcelona: Empúries.

Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication* 31(4), 378-388. https://doi.org/10.2307/356588

Sperling, M. y Freedman, S.W. (1987). *A good girl unites like a good girl. CSW Technical report*. Pittsburgh, PA: University of California/Carnegie Mellon University.

Stallard, Ch.K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English* 8(2), 206-218. https://www.jstor.org/stable/40170525

Starren, M. (2003). How temporal coherence pushes the development of grammatical aspect in French L2. *Marges linguistiques* 5, 56-76. http://hdl.handle.net/2066/128855

Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 81, 45-58.

Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : Une vue personnelle d'outre-manche. *Repères* 12, 37-52. https://doi.org/10.3406/reper.1995.2156

Swain, M. (1996). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Canadian Modern Language Review* 58(1), 44-63. https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.44

Swain, M. y Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. En C. Chapelle (ed.), *The encyclopaedia of applied linguistics: Social, dynamic and complexity theory approaches to second language acquisition* (pp.1-8). New York: Wiley-Blackwell.

Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Berna: Peter Lang. Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Thomas, K. and Maybin, J. (2002). Anàlisi de pràctiques amb la llengua en una comunitat londinenca multilingüe. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 28, 79-96.

Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école: La grammaire, l'orthographe et la conjugaison*. Paris: Hachette.

Titone, R. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.

Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En M.Á. Garrido (ed.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros

Tolchinsky, L (2000). Contrasting views about object and purposes of metalinguistic work and reflection in academic writings. En A. Camps y M. Milian (ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 29-48). Amsterdam. Amsterdam University Press.

Tolchinsky, L., Bigas, M. y Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education* 27(1), 41-62. https://doi.org/10.1080/02671520903428580

Torralba, M. (2009). *L'organització i la integració dels conceptes gramaticals en finalitzar 6è de primària*. Tesis de maestría no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Torralba, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a primària*. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/117021

Trévise, A. (1994) Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : Un défi pour la didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, 171-190.

Trévise, A. (1996). Contrastive metalinguistic representations: The case of "very French" learners of English. *Language Awareness* 5(3-4), 188-195. https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959907

Tusón, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

Tusón, J. (1984). *Lingüística: Una introducción al estudio del lenguaje con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.

Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basis and experimental evidence*. New York: Routledge.

Uribe, P. (2002). *Representaciones de los alumnos sobre la escritura en situación académica*. Tesis de maestría no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Uribe, P. (2016). *Los géneros discursivos en situación de escritura académica*. Tesis doctoral no publicada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/400469

Van Dijk, T.A. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso (Comprensión, estructura y producción de la información)*. Barcelona: Paidós.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Brussels: De Boeck.

VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52(4), 755-803. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00203

Van Raemdonck, D. (2012). Le sens grammatical: Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants. *Langue Française* 176, 85-100. https://doi.org/10.3917/lf.176.0085

Van Rijt, J., De Swart, P., Wijnands, A. y Coppen, P.-A. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic meta-concepts. *Linguistics and Education* 52, 78-88. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004

Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire : De la recomposition à la reconfiguration. In C. Vargas (ed.), *Langue et études de la langue* (pp.35-48). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Vasseur, M.-T. y Ardity, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : Réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)* 8, 57-87. http://journals.openedition.org/aile/1245

Verdaguer, M.T. y Ribas, T. (2006). Gramàtica i ús: Els connectors en els textos argumentatius. En A. Camps y F. Zayas (ed.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.

Vilà, M. (2004). Els alumnes investiguen sobre gramàtica: Un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 33, 40-56.

Vilà, M. y Fargas, A. (1999). *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó.

Vigotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotski, L. S. (1987). Thinking and speech. En R. Rieber y A. Carton (ed.), *The collected works of Lev Vigotski*. N. Minick, Trans. Vol. 1 (pp. V + 285). New York: Plenum.

Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton. Weiss, J. (1992). *Vers une évaluation interactive à l'école*. Neuchâtel: IRDP.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH, Heineman.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Wertsch, J. (1985a). *Vigotski and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1985b). La médiation sémiotique de la vie mentale. En B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (ed.), *Vigotski aujourd'hui* (pp.139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Winters, R. (2006). Transitivity and the syntax of inalienable possession in Spanish. En J.C. Clements y J. Yoon (ed.), *Functional approaches to Spanish syntax* (pp.151-160). London: Palgrave Macmillan.

Witte, S.P. (1985). Revising, composing theory, and research design. En S.W. Freedman (ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp.250-284). Norwood, NJ: Ablex.

Wunderlich, D. (1972). Pragmatique, situation d'énonciation et deixis. *Langages* 26, 34-58. https://doi.org/10.3406/lgge.1972.2084

Zayas, F. (1992). Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos: Notas para el empleo de los titulares de prensa como recurso didáctico. *Signos: Teoría y práctica de la educación* 5-6, 90-97.

*Zayas, F. (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía* 216, 43-47.

Zayas, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 1, 65-72.

Zayas, F. (2000). Treballem l'oració. En A. Camps y M. Ferrer (ed.), *Gramàtica a l'aula* (pp.119-131). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2001). L'activitat metalingüística: Més enllà de l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 25, 19-30.

*Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 37, 16-35.

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

Zayas, F. y Ferrer, M. (1994). La enseñanza del valenciano y del castellano: Bases para un proyecto integrado. En B. Silva (ed.), *A didáctica das linguas en situacións de contacto lingüístico* (pp. 85-102). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Zayas, F. y Rodríguez-Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de innovación educativa* 2, 7-16.

Zayas, F. y Rodríguez-Gonzalo, C. (1994). Reflexión gramatical y uso de la lengua: Guía de recursos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 2, 77-93.

Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris: Seuil.

Editores

Anna Camps ha sido catedrática de Didáctica de la Lengua en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (España). Fundó y fue coordinadora del grupo de investigación GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües / Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas), que reunió a investigadores y profesores de Lengua en proyectos pioneros de investigación e innovación sobre la enseñanza de la composición escrita, sobre la actividad metalingüística de los alumnos y sobre la enseñanza de la gramática. Ha publicado numerosas investigaciones sobre la enseñanza de lenguas, así como sobre la formación de profesores de lengua, como autora y coautora, en revistas como *Cultura y Educación*, *Psicodidáctica*, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *Infancia y Aprendizaje*, *Research Papers in Education*, *Lectura y vida*, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, etc. En 1999 coeditó un volumen pionero sobre la importancia de las prácticas reflexivas en el aprendizaje de la escritura (*Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam University Press). En 2006 coeditó un volumen muy reconocido en el área hispana sobre proyectos de trabajo para aprender gramática (*Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó). Recientemente ha coeditado *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva* (Barcelona: Octaedro, 2017), volumen que reúne estudios sobre el concepto de verbo desde una triple perspectiva triple: la lingüística descriptiva, la investigación didáctica y la práctica en el aula. Actualmente es catedrática emérita de la UAB.

Xavier Fontich inició su carrera profesional como profesor de Secundaria (1995-2014) y como profesor asociado en la Universitat Autònoma de Barcelona (2005-2014). En el período 2014-2016 fue investigador visitante en la University of Exeter (Reino Unido), con una beca posdoctoral AGAUR/ Marie Curie Actions, y en 2015 obtuvo un puesto de ayudante-doctor en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (España). Su investigación se centra en la enseñanza de la lengua, específicamente en la enseñanza de gramática de L1 y su conexión con la escritura, aunque sus intereses se extienden a otros temas educativos, como libros de texto, la educación literaria y la formación permanente del profesorado. Es autor y coautor de artículos para revistas como Research Papers in Education, International Journal of Educational *Research*, *Language and Linguistics Compass*, *RILCE-Revista de Filología Hispánica*, *L1-Studies on Language and Literature y Lectura y vid*a, entre otras. Su libro *Hablar y escribir para aprender gramática* (Barcelona, ICE-Horsori, 2006) argumenta que la interacción social y la escritura tienen un enorme potencial epistémico en el aprendizaje de la gramática, tema que fue objeto de su tesis doctoral. Ha coeditado para Peter Lang *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (Bruselas, 2014), un volumen que reúne buena parte de la investigación de GREAL sobre la enseñanza de la gramática en los niveles de Primaria y Secundaria en España. Es coeditor de *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.

Autores

Anna Camps, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Carme Durán, profesora de Educación secundaria y profesora asociada de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Carmen Rodríguez-Gonzalo, UV (Universitat de València)
† Felipe Zayas, catedrático de Educación secundaria
Gema Notario, profesora de Educación secundaria
Mariona Casas-Deseures, UVic-UCC (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)
Marta Giralt, maestra de Educación primaria
Marta Milian, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Montserrat Bigas, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Montserrat Castelló, URL (Universitat Ramón Llull)
Núria Farrera, profesora de Educación secundaria
Oriol Guasch, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Patricia Uribe, UTA (Universidad de Tarapacá, Chile)
Francisca Pérez, profesora de Educación secundaria
Rosa Gil, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Rosalía Delgado, profesora de Educación secundaria
Teresa Colomer, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Teresa Ribas, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)
Xavier Fontich, UAB (Universitat Autònoma de Barcelona)

View publication stats