

Este libro va dirigido al profesorado en activo y en formación, quienes tienen a su cargo la preparación de docentes de lengua. El objetivo es poner en manos de los profesionales los resultados de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática para pensar y replantear el lugar que ocupa o puede ocupar en la educación lingüística de los escolares. El conjunto de los trabajos que se presentan tiene un tema en común: el verbo. Pese a lo que algunas personas ajenas a la enseñanza de la gramática puedan pensar, investigar sobre el verbo y su aprendizaje no es muy difícil, porque el verbo, en las lenguas romances, es una categoría muy compleja, tanto formal como funcional. Lo es también, desde luego, enseñarlo.

El grupo GREAL, formado por investigadores y profesores de la Universidad de Secundaria y de Primaria, ha investigado y experimentado sobre la enseñanza del verbo, sobre los aspectos que tienen los alumnos del mismo y sobre prácticas de enseñanza que faciliten aprender cómo funciona esta categoría gramatical. Ahora quieren poner en conocimiento de la comunidad de enseñantes de lengua, con un libro divulgativo, algunas de las reflexiones, conclusiones y tareas que los trabajos llevados a cabo hasta ahora les han dado.

**Anna Camps Mundó.** Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura del profesorado e investigadora sobre la enseñanza de la lengua en Primaria y Secundaria. Ha investigado sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática y la actividad lingüística como motor del aprendizaje de la lengua. Creó y coordinó el grupo GREAL. Es autora de numerosos artículos, capítulos y libros. Destacan: *La gramàtica a l'escola bàsica* y *Ensenyament de la composició escrita*. Ha coordinado *Metalinguistic activity in learning to write* (junto con M. Milian) y *Secuències didàctiques para aprende gramàtica* (junto con F. Zayas).

**Teresa Ribas Seix.** Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universitat Autònoma de Barcelona, es miembro del grupo GREAL desde sus inicios. Dedicada a la formación inicial y permanente de profesorado de las etapas obligatorias, sus temas de interés son la enseñanza de la escritura y de la gramática, y la evaluación formativa en los procesos de aprendizaje. Ha coordinado *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (Graó, 2010) y editado *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education* (Peter Lang, 2014).



135

EL VERBO Y SU ENSEÑANZA

A. Camps, T. Ribas Seix (coords.)

ISBN 978-84-9921-895-3



Octaedro Recursos

AUTORÍA  
 Anna Camps  
 Mariona Casas i Deseures  
 Rosalía Delgado  
 Carme Durán Rivas  
 Xavier Fontich  
 M. Rosa Gil Juan  
 Marta Giralt  
 Oriol Guasch  
 Fina Martínez  
 Marta Milian  
 Manuel Pérez Saldanya  
 Teresa Ribas Seix  
 Carmen Rodríguez González  
 M. Teresa Verdagué  
 Felipe Zayas

# El verbo y su enseñanza

Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad lingüística

Anna Camps  
 Teresa Ribas Seix

135

Octaedro Recursos

Anna Camps Mundó - Teresa Ribas Seix  
(coords.)

**El verbo y su enseñanza**  
**Hacia un modelo de enseñanza de la gramática**  
**basado en la actividad reflexiva**

Octaedro 

*W. S. E.*  
- 2017 -



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

Primera edición: febrero de 2017

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

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

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

ISBN: 978-84-9921-895-3  
Depósito legal: B. 4.290-2017

Diseño y producción: Editorial Octaedro  
Fotografía de la cubierta: 123RF

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

## Autoría

ANNA CAMPS MUNDÓ  
Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

CARMEN DURÁN RIVAS  
Universitat Autònoma de Barcelona  
IOC

XAVIER FONTICH VICENS  
Universitat Autònoma de Barcelona

MARIA ROSA GIL JUAN  
Universitat Autònoma de Barcelona

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

ORIOI GUASCH BOYÉ  
Universitat Autònoma de Barcelona

FINA MARTÍNEZ PÉREZ  
Escola Torre de la Lebre (Rubí)

MARTA MILLAN GUBERN  
Universitat Autònoma de Barcelona

MANUEL PÉREZ SALDANA  
Universitat de València

TERESA RIBAS SEIX  
Universitat Autònoma de Barcelona

CARMEN RODRÍGUEZ GONZÁLEZ  
Universitat de València

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

FELIPE ZAYAS HERNÁNDEZ  
profesor de Educación Secundaria  
jubilado



## Sumario

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

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

## Introducción

Anna Camps Mundó  
Teresa Ribas Seix

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

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

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

## 4. La construcción del conocimiento sobre los valores del presente en estudiantes de Primaria

Mariona Casas i Deseures

### 4.1. Objetivos de la investigación

El verbo es una categoría lingüística sumamente compleja, tanto desde el punto de vista morfosintáctico como semántico-discursivo. En los textos, los verbos conjugados aportan distintas informaciones, entre las cuales está el anclaje temporal de los sucesos en relación con el momento en que se habla. Los tiempos verbales son las formas de la conjugación que expresan esta información, pero cuando se plantea la enseñanza de la noción de verbo, cabe tener en cuenta las dos observaciones siguientes: los tiempos verbales expresan varios significados y hay otros elementos lingüísticos, aparte del verbo, que también pueden expresar dicha información.

Este capítulo presenta una investigación que aborda ambas observaciones centrándose en el tiempo verbal del presente. En concreto, explora la comprensión de los valores de este tiempo verbal por parte de alumnos de 3.º y de 6.º de Educación Primaria de Cataluña. La investigación problematiza el conocimiento que los aprendices tienen sobre el presente, partiendo de la constatación de que la enseñanza del verbo durante la etapa de primaria, se centra sobre todo en la distinción temporal básica, es decir, en la diferenciación de los tres tiempos básicos: pasado, presente y futuro. Así pues, los alumnos identifican el tiempo verbal del presente únicamente con el valor de simultaneidad (coincidencia con el momento de la enunciación) en contraste con el pasado (anterior al momento de la enunciación) y con el futuro (posterior al momento de la enunciación).

El punto de partida de esta investigación es que durante la Educación Primaria la enseñanza del verbo generalmente asocia la forma (morfología) a un solo uso (el prototípico). A raíz de esta simplificación escolar, se constata que no se construye conocimiento sobre los valores no prototípicos (periféricos) que también expresan los tiempos verbales. En el caso del presente, los alumnos identifican unívocamente el presente con el valor de simultaneidad (valor prototípico) y esta identificación unívoca les impide tomar conciencia de otros usos de este tiempo verbal (valores periféricos).

Algunos de estos valores periféricos (que forman parte del habla cotidiana de los aprendices) corresponden a los tres usos siguientes, recogidos en todas las gramáticas descriptivas (véase, por ejemplo, la *Nueva gramática de la lengua española*):

- Valor habitual: es el uso del presente para expresar una acción que se repite de manera más o menos regular a lo largo de un periodo de tiempo. Ese uso iterativo se suele reforzar con modificadores temporales. Por ejemplo: *Cada mañana mi padre come un plátano*. En la frase anterior, el verbo en presente *come* no debe interpretarse en contraste con *comía* (pasado) o *comerá* (futuro), puesto que la presencia de la estructura temporal *cada mañana* otorga un valor repetitivo a esta forma verbal, de modo que, en esta frase, *come* expresa un valor habitual.
- Valor atemporal: se usa para expresar propiedades o cualidades definitivas. Por ejemplo: *Tengo un hermano pequeño*. En esta frase, el verbo está en presente, pero no se refiere a un estado puntual o momentáneo, sino a una situación permanente.
- Valor retrospectivo: denominado también como *presente histórico*, se usa para expresar una acción pasada. Es habitual en los titulares de prensa y en manuales de historia. Por ejemplo: *En 1969 el hombre llega a la Luna*. En este caso, cabe conferir un carácter retrospectivo al presente a partir de la influencia del modificador temporal *En 1969*.

Investigaciones precedentes reclaman la necesidad de que la enseñanza del verbo atienda a la relación entre las formas verbales y sus usos y que tenga en cuenta los saberes de que parten los alumnos. Se asume, pues, que los conocimientos de los alumnos deberían ser el punto de partida de los nuevos aprendizajes escolares, los cuales deberían incluir, también, los usos periféricos de los tiempos verbales. Este es el

marco desde el cual se ha desarrollado el trabajo que se presenta, cuya finalidad consiste en saber cómo comprenden la noción del presente los alumnos. La investigación se formula dos objetivos:

- Por un lado, promover que alumnos de Educación Primaria reflexionen sobre algunos valores del presente. Este objetivo se intenta conseguir a través de la generación de un conflicto cognitivo, en el que se confronta a los alumnos a usos no prototípicos del presente. Se parte de la hipótesis de que la confrontación a estos usos periféricos puede conducir a los aprendices a situaciones contradictorias respecto a su conocimiento; en otras palabras, dicha confrontación les invita a reflexionar sobre la lengua, porque los estudiantes no pueden resolver el conflicto únicamente con lo que *a priori* saben acerca del presente.
- Por otro lado, descubrir cómo proceden los alumnos para reconocer y comprender estos valores no prototípicos del presente. Se parte de la hipótesis según la cual conocer los obstáculos con que tropiezan y las estrategias que usan para superarlos puede ayudar a replantear la enseñanza y el aprendizaje de este contenido gramatical. Las cuatro preguntas de la investigación toman el hilo de este objetivo:
  - ¿Qué conocimiento tienen los alumnos sobre los valores periféricos del presente?
  - ¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores?
  - ¿Cuáles de estas estrategias resultan más eficaces para construir el conocimiento sobre estos valores?
  - ¿Qué relación se establece entre el uso y el conocimiento de estos valores?

#### 4.2. Metodología de la investigación

Este apartado presenta la metodología de la investigación con el objetivo de mostrar sucintamente el proceso desarrollado para obtener los resultados. Para confrontar a los alumnos a los tres usos del presente mencionados (habitual, atemporal y retrospectivo) se diseñó un dispositivo didáctico oral. A continuación se presentan las características de este dispositivo y de los participantes, así como la recogida y el análisis de los datos.

#### Participantes

Participan en la investigación 43 parejas de alumnos de Educación Primaria de tres escuelas (dos públicas y una concertada) de la provincia de Barcelona: 19 parejas son de 3.º (8-9 años) y 24 parejas, de 6.º (11-12 años). Los alumnos tienen como primera lengua el catalán (65 %), el castellano (20 %) y el amazic (15 %).

#### Dispositivo didáctico

La investigación se desarrolla en un contexto seminatural (dentro de la escuela, pero fuera del aula de lengua), en el cual se despliega una intervención didáctica oral conducida por la investigadora.\* El dispositivo promueve la reflexión oral de las parejas a partir de la lectura de enunciados lingüísticos escritos que incluyen los valores del presente mencionados. Se trata de dos textos y una frase (véase el anexo): los textos confrontan a los alumnos a los usos habitual (texto 1) y atemporal (texto 2) del presente, mientras que la frase gira en torno al valor retrospectivo.

#### Análisis de los datos

La interacción verbal que se genera a lo largo de esta situación didáctica constituye propiamente el objeto de análisis. Todas las conversaciones se grabaron en audio, se transcribieron, se segmentaron en episodios y se categorizaron para descubrir qué estrategias desarrollan los alumnos para resolver el conflicto cognitivo que se les plantea. El análisis de estas conversaciones permitió observar cuatro maneras distintas en las cuales las parejas se apoyaron para anclar temporalmente los resultados:

- **anclaje morfológico**, a partir de su conocimiento de la morfología verbal;
- **anclaje semántico**, a partir de la información semántica que descubren que aportan los modificadores temporales (básicamente adverbios de tiempo);
- **anclaje experiencial**, a partir de su conocimiento experiencial o del mundo;
- **anclaje discursivo**, a partir del conocimiento que las parejas tienen del género textual (únicamente en el caso de los textos).

#### Cuadro 1. Características de la investigación

\*La intervención se desarrolla en catalán. Se han traducido tanto los enunciados lingüísticos escritos como las transcripciones de las conversaciones.

### 4.3. Resultados: ¿Qué estrategia usan los alumnos?

La investigación tiene como objetivo dar cuenta de los conocimientos que las parejas manifiestan y de su capacidad de reflexión metalingüística para resolver el conflicto cognitivo planteado en los textos y la frase. Los ejemplos siguientes ilustran momentos de algunas conversaciones entre las parejas y la investigadora, y muestran cómo los alumnos verbalizan sus pensamientos en relación con la tarea llevada a cabo.

Del análisis de estas interacciones se infiere qué tipo de anclaje utilizan las parejas para situar temporalmente los enunciados. A continuación, se muestran ejemplos de cada tipo de anclaje:

- **Anclaje morfológico.** Las parejas que acuden a la estrategia morfológica (es decir, las que se fijan en la forma verbal) sitúan los enunciados en el momento de la enunciación, apelando a la presencia de verbos en presente. A continuación se muestra un ejemplo de este

anclaje: cuando la investigadora pregunta a la pareja 43 (6.º) cuándo ocurre lo que pasa en la frase 1, estas son sus respuestas:<sup>15</sup>

1. Investigadora: Fijémonos en esta frase: *En el siglo xv Colón descubre América.* ¿Cuándo ocurre esto?
2. Oriol: Espera..., *descubrió* es pasado, el presente es *descubre* y el futuro es *descubrirá*.
3. Investigadora: Y bien, ¿entonces cuándo ocurre?
4. Oriol: Ahora.
5. Adrià: Sí, ahora.
6. Investigadora: ¿Ahora? ¿Ahora sucede que Colón descubre América? ¿Estáis seguros?
7. Oriol: Sí. Porque pone *descubre*... Y es presente.

#### Cuadro 2. Ejemplo de anclaje morfológico

Esta pareja identifica el presente con el valor de simultaneidad porque se fija en la forma verbal de manera descontextualizada, sin tener en cuenta los otros elementos de la frase que también aportan información temporal (en concreto, el modificador temporal *En el siglo xv*). El peso de la estrategia morfológica es mayoritaria en las parejas de 6.º y poco usada en las parejas de 3.º.

• **Anclaje semántico.** El anclaje semántico es la principal estrategia en la que se apoyan las parejas de 3.º, las cuales se fijan en los adverbios o los modificadores temporales para anclar temporalmente los enunciados lingüísticos. Veamos la conversación que desencadena en la pareja 5 (3.º) el análisis de la siguiente frase del texto 1: *Mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate*.

43. Investigadora: Mirad qué dice aquí: *Siempre como chocolate.* ¿Cuándo ocurre esto?
44. Víctor: Siempre.
45. Tina: Claro, cada día.
46. Víctor: Esta palabra...
47. Investigadora: ¿A qué palabra te refieres?
48. Víctor: A *siempre*.
49. Investigadora: ¿Qué le pasa a esa palabra?
50. Víctor: Que es siempre, cada día. *Siempre*.
51. Investigadora: ¿*Siempre* significa 'cada día'?
52. Víctor: Sí, aquí sí.
53. Investigadora: ¿Qué quieres decir?
54. Víctor: Que *como* es ahora, pero que si ponemos *siempre como*, es cada día.

#### Cuadro 3. Ejemplo de anclaje semántico

Al final de este fragmento observamos que Víctor marca el valor prototípico del presente (es decir, de simultaneidad con el momento de habla) usando el deíctico *ahora*, y lo diferencia del valor que adopta

15. En los fragmentos de las conversaciones, los nombres de los participantes son seudónimos.



esta forma verbal cuando va acompañada del adverbio *siempre*, que considera equivalente a «cada día», por lo que el alumno entendería que la acción del verbo no ocurre ahora, sino cada día. Esta pareja, pues, comprendería que el verbo adquiere otro valor gracias a la presencia del adverbio *siempre*.

- **Anclaje experiencial.** El anclaje experiencial es la segunda estrategia más usada entre las parejas de 3.º. En el siguiente ejemplo, ante la frase *La lagartija tiene unos ojos pequeños que de vez en cuando abre y cierra* (texto 2), la pareja 7 (3.º) desarrolla el siguiente diálogo:

34. Investigadora: ¿Cuándo abre y cierra los ojos la lagartija?  
 35. Toni: Por las noches.  
 36. Investigadora: ¿Cómo lo sabes? ¿Lo dice el texto? ¿Este texto lo dice, Toni?  
 37. Toni: ((Piensa y releo el texto.)) No. No lo dice.  
 38. Investigadora: Entonces, ¿cómo sabes que pasa por las noches?  
 39. Toni: Bueno..., porque por las noches hace frío y ella...  
 40. Carles: Hace fresco, no frío.  
 41. Toni: Bueno, hace fresco... y ella no quiere que le pase viento por los ojos. Y por eso los cierra y los abre. Yo siempre lo hago cuando hace viento.

Cuadro 4. Ejemplo de anclaje experiencial

En este ejemplo observamos que Toni acude a su conocimiento experiencial para resolver la cuestión que le plantea la investigadora. El alumno, a pesar de que releo la descripción, ofrece una justificación que no tiene nada que ver con el texto; es decir, no se da cuenta de que la respuesta se halla en el modificador temporal (*de vez en cuando*) que acompaña a las formas verbales *abre y cierra*.

- **Anclaje discursivo.** Este anclaje se caracteriza porque refleja la capacidad que tienen las parejas para comprender la estructura temporal de los textos como unidades discursivas. Aparece mayoritariamente en las parejas de 6.º. El siguiente ejemplo muestra los argumentos discursivos que la pareja 25 (6.º) aduce para anclar el texto sobre la lagartija:

1. Miquel: Este texto es un texto que... un texto que describe...  
 2. Paula: Sí, que describe la lagartija, una lagartija.  
 3. Investigadora: ¿Describe? ¿Qué queréis decir?  
 4. Miquel: Que cuenta cómo es la lagartija...  
 5. Paula: Que habla de la lagartija...  
 6. Miquel: De las costumbres que tiene y todo eso...  
 7. Investigadora: Y todo lo que cuenta sobre la lagartija, todo eso... ¿cuándo pasa?  
 8. Paula: ((Piensa)) Es que...  
 9. Miquel: Mm (4) ((Se miran entre ellos y se ríen.))

10. Paula: Es que pasa siempre..., bueno..., es que no explica cuándo pasa...  
 11. Miquel: Pero en teoría pasa siempre... porque la lagartija...  
 12. Paula: Es así. ¡Siempre es así!  
 13. Miquel: Sí, claro. La lagartija siempre hace lo mismo.

Cuadro 5. Ejemplo de anclaje discursivo

El fragmento anterior pone de relieve que la pareja reconoce el tipo textual (es decir, que el texto es una descripción) y parece que lo asocia al valor habitual o atemporal del presente (turnos 10-13, cuando acude al adverbio *siempre*). Cabe destacar que la pareja muestra cierta perplejidad cuando es preguntada sobre el anclaje temporal de este tipo de texto, seguramente porque en las descripciones los tiempos verbales prácticamente no aportan información temporal (podríamos decir que son transparentes).

Recapitulando, en este apartado se han mostrado ejemplos de los cuatro tipos de anclaje a los que acuden las parejas para fijar temporalmente los enunciados. Se ha constatado que en las parejas de 6.º el recurso mayoritario es el morfológico y el discursivo, mientras que en las parejas de 3.º predomina la estrategia semántica, seguida de la experiencial.

#### 4.4. La interacción como herramienta para promover la reflexión metalingüística

A partir de estos primeros resultados, la segunda parte de la investigación permite observar cómo el desarrollo de la conversación puede ayudar a los aprendices a modificar estos anclajes, precisamente para superar el conflicto cognitivo y poder aproximarse a un cierto conocimiento sobre los valores del presente. En este sentido, en este apartado se pone de relieve el papel de la interacción como elemento generador de actividad metalingüística.

Ilustrémoslo con un último ejemplo. En el siguiente fragmento, la pareja 42 (6.º), que ha estado analizando las formas verbales que aparecen en la descripción de la lagartija (texto 2), en un momento avanzado de la conversación hace la siguiente reflexión:

80. Elena: ((Lee la frase.)) *La lagartija tiene unos ojos pequeños. Tiene es presente.*  
 81. Carla: Eso está claro: *Tenía, tiene, tendrá.*  
 82. Elena: Pero... no pasa ahora, quiero decir que...  
 83. Investigadora: ¿Qué? ¿Qué quieres decir, Elena?  
 84. Elena: No sé...  
 85. Investigadora: Veamos ¿cómo es que el verbo está en presente si decís que lo que se cuenta no ocurre ahora?  
 86. Carla: Bueno... Como quiere contar lo que hace la lagartija, como quiere hacer una descripción, pues lo tiene que hacer usando este verbo.  
 87. Investigadora: ¿Por qué?  
 88. Carla: Porque... bueno... en el pasado o en el futuro no estaría bien... Bueno, es que el presente también lo puedes usar de otra manera.  
 89. Investigadora: ¿Pero cuándo utilizáis vosotras el presente?  
 90. Elena: Cuando...  
 91. Carla: Para todo... Bueno...  
 92. Elena: Sí, bueno..., es que yo no sabía que lo usaba para eso..., pero cuando lo tienes que mirar más, bueno, cuando te tienes que fijar más, como nos haces tú..., pues...  
 93. Carla: También depende de las frases...  
 94. Elena: Sí, depende del contexto...

Cuadro 6. Ejemplo de reflexión metalingüística

En este ejemplo, las alumnas consiguen tomar como objeto de análisis una forma verbal que aparece en el texto; es decir, el uso les ha permitido acceder a la forma, y la reflexión sobre la forma les permite devolver esta pieza lingüística al uso después de haberla comprendido. Este fragmento ilustra que el dispositivo didáctico ha permitido a la pareja desarrollar cierta reflexión metalingüística sobre este tiempo verbal y, consecuentemente, ensanchar los usos del presente más allá del valor de simultaneidad.

Así pues, ejemplos como el anterior demuestran que los alumnos son capaces de hablar sobre la lengua y que la conversación (entre iguales y con la presencia del docente) puede ser una herramienta muy útil para ayudarles a desarrollar reflexiones metalingüísticas en el aula. En otras palabras, hablar sobre la lengua ayuda a pensar sobre la lengua y a entender cómo funciona.

Cabe decir que esta capacidad de referirse a la lengua es distinta según el curso: en el caso de las parejas de 3.º, las reflexiones de los alumnos se suelen mantener en el plano semántico, mientras que en las parejas de 6.º se registran algunos razonamientos sobre las formas lingüísticas. En cualquier caso, tanto en 3.º como en 6.º se constata que si el dispositivo didáctico proporciona espacios para hablar sobre la lengua, los aprendices tienen cosas que decir sobre ella y esta situación puede ser una magnífica oportunidad para «co-construir» el conocimiento sobre determinados contenidos lingüísticos.

#### 4.5. Conclusiones: ¿Cómo reflexionan los alumnos?

En esta investigación se ha intentado demostrar que la conexión entre el uso y el conocimiento lingüísticos se postula como una vía para descubrir los valores no prototípicos del presente. Ratificamos, pues, que el uso lingüístico (en este caso, de los distintos valores del presente, que forman parte del habla cotidiana) no implica reflexión, pero que reflexionar sobre estos usos sí permite construir esta noción gramatical, como se ha demostrado en el último ejemplo. Esta constatación resuelve la siguiente pregunta que se formulaba la investigación: «¿Qué relación se establece entre el uso y el conocimiento de los valores del presente?», pero las otras preguntas también permiten plantear algunas reflexiones que pueden tener implicaciones didácticas en el aula.

Respecto a la pregunta: «¿Qué conocimiento tienen los alumnos sobre los valores periféricos del presente?», los resultados de este trabajo ratifican que los alumnos no tienen un conocimiento construido sobre estos usos. En efecto, el conocimiento que inicialmente manifiestan sobre el tiempo verbal del presente parte de la identificación unívoca con el valor de simultaneidad, en contraste con el pasado y el futuro. Para descubrir más usos del presente aparte del prototípico, se han confrontado las parejas a enunciados que contenían valores periféricos, justamente para generar un conflicto cognitivo.

En cuanto a la pregunta: «¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores?», se han ejemplificado las cuatro maneras a las que han acudido las parejas para anclar los enunciados: estrategia morfológica, semántica, experiencial y discursiva.

Sin embargo, no todas las estrategias usadas les han permitido ensanchar el conocimiento sobre los valores del presente. Así pues, respondiendo la siguiente pregunta: «¿Qué estrategias resultan más eficaces para construir el conocimiento sobre estos valores?», se ha intentado demostrar que construir el conocimiento sobre los valores del presente implica reconocer y comprender que el tiempo verbal del presente expresa otros valores aparte del que indica simultaneidad respecto al momento del habla. Cabe preguntarse, pues, qué estrategias les funcionan para construir este conocimiento. A la luz de los resultados, las que parecen más eficaces son la semántica, la experiencial y la discursiva. Entre los cursos permiten que las parejas reconozcan un anclaje temporal que no se corresponde con la simultaneidad que expresa el tiempo verbal del presente en su uso prototípico.

Por el contrario, la estrategia morfológica no resulta útil, porque la atención a la forma del verbo (cuadro 2) impide que los alumnos tomen conciencia de la presencia de otros elementos del enunciado que también aportan información temporal. Esta estrategia funciona para situar las formas verbales en un paradigma (las parejas que han acudido a dicha estrategia han aplicado la distinción temporal básica, es decir, la diferenciación entre presente, pasado y futuro), pero, no obstante, este procedimiento morfológico no ayuda a pensar en otros usos de esta forma verbal. En consecuencia, considerar únicamente la información gramatical bloquea la posibilidad de explorar otras respuestas.

Sobre las estrategias que parecen más eficaces, nos centramos en el anclaje al conocimiento experiencial. De la investigación se infiere que la propia experiencia ayuda a las parejas a comprender la frase y los textos, porque estas pueden hablar de su contenido en términos cotidianos, buscando conexiones entre el lenguaje y la realidad. Sin embargo, debe hacerse una observación en relación al uso de este tipo de conocimiento en el aula. Efectivamente, hay parejas que acuden a la experiencia ante la dificultad de hablar sobre el material lingüístico (objetivo final del dispositivo didáctico): dificultad no para referirse a su contenido —que la experiencia permite—, sino a la forma de este material. En este caso, la experiencia esquiva la confrontación (no emerge el conflicto en relación con el valor del tiempo verbal) y, por tanto, no se desencadena reflexión metalingüística. En estos casos, parece que la experiencia incluso puede convertirse en un elemento distorsionador, como se ilustra en el cuadro 4.

#### 4.6. Algunas implicaciones didácticas

Así pues, desde el punto de vista didáctico, la situación que se plantea no deja de ser paradójica: por un lado, se supone que los alumnos disponen de un cierto saber gramatical (escolar), que es el que tendría que acercarlos a un conocimiento elaborado del funcionamiento de la lengua; pero, por otro lado, confrontados a situaciones como las de esta investigación, las parejas desarrollan un conocimiento experiencial para poder resolver el conflicto cognitivo. Ya se ha insistido en que el primer tipo de conocimiento no les resulta útil, porque es simplificado y descontextualizado, y les constriñe la capacidad de avanzar hacia un conocimiento más elaborado; pero el segundo tipo de conocimiento tampoco les acaba de

funcionar, puesto que no supera el plano semántico y pragmático, de modo que también les impide construir un conocimiento más elaborado sobre la lengua. En resumen, el primero está demasiado desligado del uso, mientras que el segundo, lo está de la forma sintáctica, tal como se ilustra en el siguiente esquema:

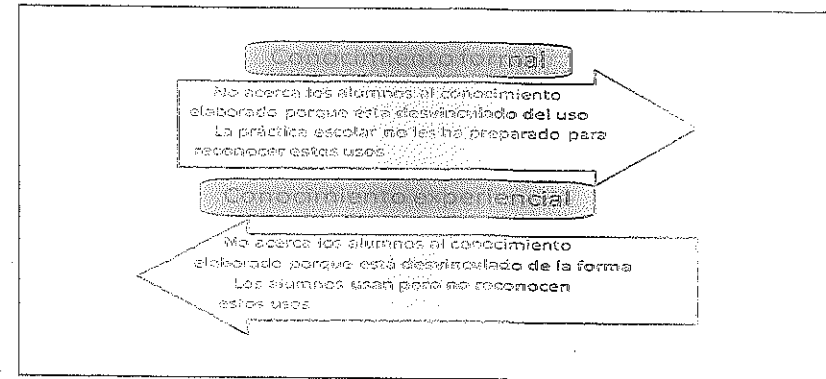


Figura 1. Desvinculación entre el conocimiento formal y el experiencial

Para concluir, y con el objetivo de superar esta paradoja, a continuación se formulan tres consideraciones que se podrían tener en cuenta para replantear la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en la educación Primaria:

- Determinadas concepciones de la práctica escolar constituyen un obstáculo para avanzar en la construcción del saber gramatical. En otras palabras, hay conocimientos que los alumnos aprenden que no siempre les resultan útiles para avanzar en la construcción de un saber gramatical elaborado. Por ejemplo, la enseñanza del objeto didáctico *verbo* se centra mayoritariamente en aspectos formales (morfológicos), sin atender a las otras dimensiones que caracterizan la noción (semántica, sintaxis y pragmática).
- El dominio intuitivo de ciertos contenidos lingüísticos (fruto del conocimiento experiencial de los alumnos) se perfila como una estrategia que puede ser eficaz para que los alumnos empiecen a construir un conocimiento más elaborado sobre la lengua. Cabe remarcar que es eficaz solamente para que los alumnos se abran camino, porque es un dominio que se ha demostrado insuficiente para llegar a la conceptualización de las nociones gramaticales.

- Para relacionar el conocimiento gramatical con el uso lingüístico (conexión necesaria para entender cómo funciona realmente la lengua, es decir, para enlazar los dos tipos de saberes, el experiencial y el formal) se propone crear situaciones de aula que promuevan la interacción. El objetivo del diálogo guiado es «colocar a los estudiantes ante situaciones, observaciones, problemas interesantes que les interroguen y que movilicen sus ganas de descubrir el funcionamiento de los elementos objeto de análisis» (Milian, 2005: 26). Si se fomentan situaciones de aula que promuevan la interacción, los alumnos podrán ser capaces de construir un conocimiento explícito sobre el saber gramatical y relacionarlo con el uso lingüístico.

En definitiva, esta investigación pone de relieve la necesidad de fomentar una enseñanza y un aprendizaje que subrayen la importancia de problematizar la lengua y tomarla como objeto de reflexión en el aula de primaria. Sea cual sea el contenido gramatical que se trabaje en el aula, se propone abordarlo desde una perspectiva pluridimensional, integrando las dimensiones morfológica (forma), semántica (significado), sintáctica (función) y pragmática (uso).

## Anexo. Textos y frase del dispositivo didáctico

### Texto 1: Diario personal

Querido diario:

Hoy no he ido a la escuela porque me encuentro mal. Hace días que me duele la barriga y esta mañana cuando me he levantado tenía fiebre. Mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate, pero el médico dice que tengo un virus. Pau y Joana, que van a la misma clase que yo, también tienen fiebre. Me gusta mucho ir a la escuela porque aprendo cosas, pero ahora que estoy escribiendo este diario, también me lo paso bien.

### Texto 2: Descripción de la lagartija

La lagartija es un reptil que pertenece a la familia de los lacértidos. No hace ningún daño a las personas y se dedica a la caza de todo tipo de animales. Cuando hace buen tiempo toma el sol tendida sobre una piedra o en una pared y cuando percibe que alguien que se le acerca, se desliza ligeramente entre las piedras o las grietas. La lagartija tiene unos ojos pequeños que de vez en cuando abre y cierra. Su oído percibe el rumor más leve. Se alimenta de gusanos, moscas y otros insectos.

Frase 1:

En el siglo xv Colón descubre América.