

## ***Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria***

### ***Interaction, linguistic usage and building grammatical knowledge in Primary Education***

**Mariona Casas i Deseures**

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC, GRELL); GREAL (UAB)

mariona.casas@uvic.cat

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

**Resumen:** Este artículo pone de relieve el papel de la interacción lingüística, entre iguales y con el apoyo del adulto, en la construcción del conocimiento gramatical. Presenta una investigación empírica que explora como 43 parejas de 3º y 6º de educación primaria de Cataluña reconocen tres valores del tiempo verbal del presente: habitual, atemporal y retrospectivo. En concreto, la investigación explora los obstáculos con que tropiezan los alumnos para reconocer estos valores y las estrategias que usan para superarlos. El estudio demuestra que para ayudar a los alumnos a comprender que el tiempo verbal del presente también se usa para expresar otros valores aparte del prototípico (simultaneidad con el acto de habla), es necesario que los aprendices reflexionen sobre estos usos. De los resultados se infiere que la interacción promueve el desarrollo de actividad metalingüística y que a partir de la reflexión se pueden establecer puentes entre el saber gramatical y los usos lingüísticos. También ponen de manifiesto que un aprendizaje escolar excesivamente formal (que construye el conocimiento sobre el verbo desde un punto de vista básicamente morfológico) impide a los alumnos interpretar los tiempos verbales de acuerdo con otros criterios (semánticos, sintácticos y pragmáticos). Las conclusiones ratifican que determinadas concepciones de la práctica escolar constituyen un obstáculo para avanzar en la construcción del saber gramatical y apuntan la necesidad de revisar tanto los contenidos como las metodologías para aprender gramática en las aulas de primaria.

**Palabras clave:** reflexión metalingüística; didáctica de la gramática; educación primaria; interacción; tiempos verbales; presente; gramática pedagógica.

**Abstract:** This article emphasizes the role of linguistic interaction, in peer-peer and peer-adult dialogue, in the construction of grammatical knowledge. Specifically, the study is part of an empirical research that explores the understanding of three uses of the present tense (habitual, timeless and retrospective) by a group of students in their 3<sup>rd</sup> and 6<sup>th</sup> year of Primary Education in Catalonia. This research examines the obstacles that make it difficult for students to recognize these usages, and the strategies they use to overcome them. The main results of this research show that in order to understand that the simple present tense can express other usages apart from the prototypical one (simultaneously with the speech act), students must reflect on these usages, which is achieved through interaction. In fact, this research shows how interaction promotes the development of metalinguistic activity and how this activity helps students to connect grammar knowledge and language usages. Therefore, we argue that students' school knowledge, which is basically morphological, prevent them from discovering that the simple present tense can also describe situations that are not happening in the moment of the speech. In other words, this knowledge doesn't take into account other criteria (semantic, syntactic or pragmatic). These results corroborate the lack of coherence in teaching & learning grammar in schools and confirm the need of redefining not only contents but also methodologies of teaching grammar at Primary Education.

**Key words:** metalinguistic activity; teaching and learning grammar; primary education; interaction; tenses; present tense; pedagogical grammar.

# P resentación

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica que explora la comprensión de los valores del tiempo verbal del presente por parte de alumnos de 3º y de 6º de educación primaria en Cataluña (CASAS, 2012). La investigación despliega un dispositivo didáctico oral en catalán que confronta los alumnos –en parejas– a tres usos del presente (habitual, atemporal y retrospectivo). Se parte de la hipótesis de que aunque estos valores forman parte del habla cotidiana (es decir, los usuarios producen enunciados lingüísticos usando estos valores del presente), los alumnos no los reconocen, porque identifican unívocamente el presente con el valor de simultaneidad con el acto de habla (valor nuclear o prototípico), en contraste con el pasado y el futuro. En efecto, la enseñanza del verbo se centra sobre todo en contenidos morfológicos y en la distinción temporal básica (pasado-presente-futuro), con lo cual prácticamente no atiende a la relación entre las formas verbales y sus usos. En el caso del presente, el punto de partida de esta investigación es que durante la educación primaria no se construye conocimiento sobre los usos no prototípicos (usos periféricos o derivados) que también expresa a este tiempo verbal.

La investigación confronta las parejas a los tres valores periféricos mencionados partiendo de una enseñanza y un aprendizaje que subrayan la importancia de problematizar la lengua y tomarla como objeto de reflexión (CAMPS, 2009; FISHER, 2004). Las cinco preguntas de la investigación son las siguientes: 1) ¿Qué conocimiento tienen los alumnos sobre los valores periféricos del presente? 2) ¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores? 3) ¿Cómo construyen el conocimiento sobre estos valores? 4) ¿Qué relación se establece entre el uso y el conocimiento de estos valores?, y 5) ¿Hay diferencias entre 3º y 6º en relación con las tres preguntas anteriores? El artículo se estructura en cinco apartados: marco teórico, diseño y metodología de la investigación, resultados, discusión de los resultados y conclusiones.

## Marco teórico

Las bases teóricas de esta investigación son lingüísticas y didácticas. Desde el punto de vista de la lingüística descriptiva, todas las gramáticas describen tanto el valor prototípico como los valores periféricos de todos los tiempos verbales. En el caso del presente, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), por ejemplo, señala que el presente como tiempo básico “expresa la coincidencia de la situación designada con el acto verbal en el que se emite un enunciado” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 1709). En cuanto a los usos derivados, describe once: presente continuo, progresivo,

habitual o cíclico, generalizador, gnómico, retrospectivo, narrativo, analítico, de sucesos recientes o de pasado inmediato, prospectivo y deóntico (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 1709-1721)<sup>1</sup>. Por otra parte, cabe señalar que, tal como indica Pérez Saldanya (2002), justamente porque el presente es el tiempo menos marcado del sistema verbal, puede funcionar con un carácter extensivo y expresar el valor de los tiempos marcados (PEREZ SALDANYA, 2002: 2619).

Desde el punto de vista de la expresión de la temporalidad, la lingüística y la psicolingüística apelan a otros elementos lingüísticos que, aparte del verbo, también aportan información temporal. KLEIN (2009) sostiene que las lenguas han desarrollado al menos seis dispositivos para anclar temporalmente los enunciados lingüísticos: el tiempo del verbo, el aspecto morfológico, el aspecto léxico (estos tres primeros tienen que ver con la categoría gramatical del verbo), los adverbios temporales, las partículas temporales y la estructura intrínseca del discurso. El valor que expresa un tiempo verbal determinado dentro de un enunciado, pues, puede estar condicionado por dichos dispositivos. Por ejemplo, en una frase como la siguiente, “En el año 1969 el hombre llega a la Luna”, un usuario competente de la lengua debería saber interpretar el valor retrospectivo del presente (*llega*) por influencia del modificador temporal (*en el año 1969*).

A pesar de todo, la enseñanza del verbo y de los tiempos verbales en la educación primaria no promueve esta reflexión sobre los usos y las formas, sino que simplifica este contenido didáctico, priorizando el criterio morfológico (la atención descontextualizada a las formas verbales) y asociando estas formas a un solo uso (el prototípico). Las investigaciones desde la perspectiva didáctica, pues, reclaman la necesidad de que los tiempos verbales se aborden desde una perspectiva pluridimensional, integrando las dimensiones morfológica, semántica, sintáctica y pragmática (GOURDET, 2010; SAUTOT & LEPOIRE-DUC, 2009; VAGUER & LEEMAN, 2005; VAGUER & LAVIEU, 2004). También critican que la enseñanza del verbo no tenga en cuenta los saberes lingüísticos de que parten los alumnos, cuando este conocimiento debería ser el punto de partida de los nuevos aprendizajes escolares (BEAUMANOIR-SECQ, COGIS & ELALOUF, 2010; DOUROJEANNI & QUET, 2007).

En cuanto al marco prescriptivo, los contenidos relacionados con el verbo no tienen una presencia relevante en el Currículo de Educación Primaria de Cataluña (Decret 142/2007), como tampoco los contenidos de los libros de texto, que tratan esta noción básicamente desde una perspectiva morfológica (RIBAS, Coord., 2010).

---

<sup>1</sup> Los tres valores que se exploran en este trabajo corresponden a los usos de la RAE que se indican entre paréntesis: habitual (continuo, progresivo, habitual o cíclico); atemporal (generalizador y gnómico) y retrospectivo (restrospectivo).

## **Diseño y metodología de la investigación**

El trabajo que se presenta es un análisis de casos que explora, desde una perspectiva sociocultural cualitativa, el reconocimiento y la comprensión de tres valores del tiempo verbal del presente (habitual, atemporal y retrospectivo) por parte de 86 escolares. 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, en parejas, con el acompañamiento discursivo de la investigadora. Participan 19 parejas de 3º curso (8-9 años) y 24 parejas de 6º curso (11-12 años) de educación primaria de tres escuelas públicas de Cataluña, que tienen la lengua catalana como primera o segunda lengua<sup>2</sup>. La interacción verbal que se genera a lo largo de esta situación didáctica constituye propiamente el objeto de análisis, ya que mediante la conversación se produce la construcción del conocimiento en esta situación concreta (MERCER, 1997; MONDADA, 2002). De hecho, la tarea misma es generadora de reflexión, de modo que el conocimiento gramatical surge de la exploración del lenguaje en uso (FONTICH, 2010).

El dispositivo didáctico promueve la reflexión oral de las parejas a partir de la lectura de enunciados lingüísticos escritos que incluyen los valores del presente mencionados. El dispositivo se sustenta en el planteamiento de las secuencias didácticas para aprender gramática (CAMPS y ZAYAS, 2006), basado en procedimientos de observación, análisis, manipulación y verbalización por parte del alumnado. También se caracteriza porque parte del uso lingüístico, suscribiendo uno de los pilares de la lingüística cognitiva, según el cual la observación y el análisis del sistema de la lengua no deben partir de modelos ideales, sino de las situaciones reales (CUENCA, 2000).

En este marco, los enunciados que se presentan a los alumnos consisten en dos textos (texto 1 y texto 2) y dos frases (frase 1 y frase 2). Los textos confrontan los alumnos a los usos habitual y atemporal del presente, mientras que las frases giran en torno al valor retrospectivo. En cuanto al texto 1, es un texto narrativo escrito en primera persona, que pertenece al género discursivo del diario personal. El objetivo de la interacción sobre este texto es reconocer algunos usos del presente que no se corresponden con su valor prototípico, es decir, que no expresan simultaneidad exacta con el acto de habla, sino que abarcan una extensión temporal que se alarga más allá de este momento:

---

<sup>2</sup> La intervención se desarrolla en catalán. En este artículo se traducen “tanto los enunciados lingüísticos escritos como las transcripciones de las conversaciones”.

*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.

Del texto anterior, una de las frases que es objeto de análisis en este artículo es la siguiente: “Mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate”, en la cual la oración subordinada “siempre como chocolate” indica un valor habitual del presente, a partir de la presencia del adverbio de alta frecuencia *siempre*.

En cuanto al texto 2, es una descripción de una lagartija. El objetivo es explorar los valores del presente que también sobrepasan la estricta simultaneidad, ya sea porque designan situaciones de carácter inmutable, atemporal o general o porque designan hábitos:

*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.

En este texto, el análisis se centra en la frase “La lagartija tiene unos ojos pequeños que de vez en cuando abre y cierra”. La oración principal presenta un verbo que expresa una cualidad definitoria, mientras que la oración subordinada adjetiva se ancla a la locución adverbial *de vez en cuando*.

Finalmente, en cuanto a la confrontación de los alumnos al valor retrospectivo del presente, se parte de las dos frases siguientes: “En el siglo XV Colón descubre América” (frase 1) y “En el año 1969 el hombre llega a la Luna” (frase 2). En ambas frases se pone de manifiesto la no coincidencia entre el tiempo del enunciado (tiempo de los hechos narrados) y el tiempo de la enunciación (tiempo en que los hechos son narrados): el tiempo del enunciado se expresa a través de dos modificadores temporales (*en el siglo XV* y *en el año 1969*, respectivamente), mientras que el tiempo de la enunciación, mediante el tiempo verbal del presente (*descubre* y *llega*, respectivamente).

En cuanto a la metodología, todas las conversaciones generadas a partir de la situación didáctica descrita se grabaron en audio, se transcribieron, se segmentaron en episodios y se categorizaron en función de las preguntas de la investigación. La unidad de análisis surgida de la segmentación es el episodio, que abre y cierra la investigadora, de acuerdo con su rol para gestionar el desarrollo de la conversación.

Respecto a la categorización (a partir de la segmentación en episodios), el objetivo es dar cuenta de los conocimientos que las parejas manifiestan y de su capacidad de reflexión metalingüística para resolver el conflicto cognitivo planteado a partir de la lectura de los textos y las frases. Este conflicto se genera cuando los alumnos hablan sobre el anclaje temporal de los enunciados que les presenta la investigadora y, a partir de esta reflexión, emergen algunas contradicciones relativas a su conocimiento sobre el uso del tiempo verbal del presente (un conocimiento que, como se formula en la hipótesis inicial, se circunscribe al valor de simultaneidad con el acto de habla).

A partir de las conversaciones, pues, se siguió un procedimiento de codificación abierta, para describir qué estrategias desarrollan los alumnos para resolver el conflicto cognitivo que se les plantea, así como para registrar de qué tipo de conocimiento proceden. La codificación generó las cuatro siguientes categorías, en las cuales las parejas se apoyaron para anclar temporalmente los enunciados: a) *Anclaje morfológico*, a partir de su conocimiento de la morfología verbal; b) *anclaje semántico*, a partir de la información semántica que descubren que aportan los modificadores temporales; c) *anclaje discursivo*, a partir del conocimiento que las parejas tienen del género textual (únicamente en el caso de los textos 1 y 2, no en las frases); y d) *anclaje experiencial*, a partir de su conocimiento experiencial o del mundo. Los anclajes a) b) i c) proceden de KLEIN (2009) —son los marcadores lingüísticos *tiempo del verbo*, *adverbios temporales* y *estructura intrínseca del discurso*—, mientras que el d) parte de TARTAS (2009), según la cual los niños construyen las nociones temporales a través de parámetros experienciales, intuitivos y de conocimiento del mundo, conforme a su desarrollo cognitivo.

## Resultados

Los resultados de la investigación muestran qué uso hacen las parejas de los anclajes temporales descritos en el apartado anterior y cómo el desarrollo de la conversación puede ayudar a modificar estos anclajes para reconocer los usos del presente expresados en las frases y los textos. A continuación, pues, se muestran ejemplos de cada tipo de anclaje (subapartados a-d) y se concluye el apartado con una reflexión sobre el desarrollo de la actividad metalingüística mediante la interacción (subapartado e).

## a) Anclaje morfológico

Las parejas acuden a la estrategia morfológica cuando anclan temporalmente los textos o las frases fijándose en los tiempos verbales, es decir, cuando resuelven que los enunciados lingüísticos se sitúan en el momento de la enunciación apelando a la presencia de verbos en presente. El peso de la estrategia morfológica es mayoritaria en las parejas de 6º y poco usada en las parejas de 3º. Aparece en las conversaciones sobre el texto 1 y sobre las frases 1 y 2, pero en el texto 2 las parejas prácticamente no usan este anclaje, probablemente debido a que el tipo de texto (una descripción es estática) no facilita la percepción de los tiempos verbales.

A continuación se presentan dos ejemplos de este anclaje, relativos al texto 1 y a la frase 1. Cuando la investigadora pregunta a las parejas cuando ocurre lo que se cuenta, las respuestas son las siguientes<sup>3</sup>:

*Fragmento 1: anclaje morfológico (pareja 41, 6º; texto 1)*

1. I: Cuándo ocurre esto/
2. E: (7) Ahora\
3. I: Por qué dices que pasa ahora/
4. L: Porque\_
5. E: Porque :: Mm :: porque :: Mm :: (4) porque los verbos están en presente\

*Fragmento 2: anclaje morfológico (pareja 43, 6º; frase 1)*

1. I: Cuándo ocurre esto/
2. O: Descubrió-el presente *descubre* y el futuro *descubrirá* \
3. I: Entonces cuando ocurre/
4. O: Ahora\
5. A: Ahora\
6. I: Ahora/ Ahora sucede que Colón descubre América/
7. O: Sí-porque pone *descubre*\

En los dos ejemplos anteriores, las parejas identifican el presente con el valor simultáneo porque se fijan en el tiempo verbal de manera descontextualizada, sin tener en cuenta los otros elementos del texto o de la frase que también aportan información temporal.

---

<sup>3</sup> En los fragmentos de las conversaciones que se presentan, los turnos iniciados con la letra "I" indican *investigadora* y los iniciados por el resto de letras corresponden a las iniciales de los seudónimos de los alumnos. De la 1 a la 19 son parejas de 3º, mientras que de la pareja 20 a la 43 son de 6º. Los criterios de transcripción son una adaptación de Payrató (1996).



## b) Anclaje semántico

El anclaje semántico es la principal estrategia en la que se apoyan las parejas de 3º, las cuales se fijan en los adverbios o los modificadores temporales para anclar temporalmente los enunciados lingüísticos. Por ejemplo, en el texto 1, la mayoría de las parejas constatan que el adverbio *siempre* marca la habitualidad de la frase “mi madre cree que tengo dolor de barriga porque siempre como chocolate”, como puede verse en el siguiente fragmento:

*Fragmento 3: anclaje semántico (pareja 3, 3º; texto 1)*

114. C: Como es ahora\ Pero si ponemos *siempre* como es cada día\

A continuación se muestra un ejemplo de este anclaje en la frase 2, en la que la pareja sitúa la frase en el pasado porque se fija en el modificador temporal:

*Fragmento 4: anclaje semántico (pareja 2, 3º; frase 2)*

1. I: Cuándo ocurre esto/

2. N: En el pasado:: Porque si esto pasa en el año 1969\_

3. G: Pues:: supongo que es el pasado\

## c) Anclaje experiencial

El anclaje experiencial o de conocimiento del mundo es la segunda estrategia más usada entre las parejas de 3º. En el texto 1 este tipo de conocimiento es clave, probablemente porque el texto (un diario personal) gira en torno a situaciones cotidianas, con las que los alumnos se pueden identificar, como se muestra en el ejemplo siguiente:

*Fragmento 5: anclaje experiencial (pareja 5, 3º; texto 1)*

53. I: Y “siempre como chocolate” qué quiere decir/ Cuándo come chocolate el niño que escribe el diario/

54. C: En la merienda- en el desayuno- normalmente- porque es cuando comemos dulces ::: Y de postre\

En el texto 2, este recurso está muy vinculado al conocimiento que los alumnos tienen del medio natural, porque el texto describe una lagartija, y las características y los hábitos de este réptil son conocidos por los niños. En el siguiente ejemplo, ante la pregunta de la investigadora “cuándo abre y cierra los ojos la lagartija?”, el alumno S, en vez de anclarse en el texto, acude a su propio conocimiento:

*Fragmento 6: anclaje experiencial (pareja 7, 3º, texto 2)*

35. S: Por las noches\

36. I: Cómo lo sabes/ lo dice el texto/ este texto lo dice/

37. S: No\

38. I: Entonces cómo sabes que pasa por las noches/

39. S: Bueno:: porque por las noches hace frío y ella\_

40. M: Fresco\

41. S: Bueno, hace fresco:: y ella no quiere que le pase viento por los ojos \Y por eso los cierra y los abre\

#### **d) Anclaje discursivo**

Este anclaje se caracteriza porque refleja la capacidad que tienen las parejas para comprender la estructura temporal del texto. Aparece tanto en las conversaciones del texto 1 como en las del texto 2 y, mayoritariamente, en las parejas de 6º. El siguiente ejemplo muestra los argumentos discursivos que la pareja 25 aduce para anclar el texto sobre la lagartija:

*Fragmento 7: anclaje discursivo (pareja 25, 6 º; texto 2)*

1. M: Este texto es un texto que:: un texto que describe\

2. P: Sí- que describe la lagartija- una lagartija\

3. I: *Describe/* Qué queréis decir/

4. M: Que cuenta cómo es la lagartija\_

5. P: Que habla de la lagartija\_

6. M: De las costumbres que tiene y todo esto::

7. I: Y todo lo que cuenta sobre la lagartija- todo esto cuándo pasa/

8. P: Es que::

9. M: Mm (4) ((se ríen))

10. P: Es que pasa siempre- bueno:: es que no explica cuando pasa\_

11. M: Pero en teoría pasa siempre- porque la lagartija\_

12. P: Es así-siempre es así\

13. M: La lagartija siempre hace lo mismo\

El fragmento anterior pone de relieve que la pareja reconoce que el texto es una descripción y parece que asocia este tipo de texto con el valor habitual o atemporal del presente (turnos 10-13, cuando acude al adverbio *siempre*). Aún así, cabe destacar que la pareja muestra cierta perplejidad cuando es preguntada sobre el anclaje temporal de este tipo de texto.

## e) El desarrollo de actividad metalingüística

En los subapartados precedentes se han mostrado ejemplos de los cuatro tipos de anclaje a los que acuden las parejas para fijar temporalmente los enunciados. Se ha indicado que en las parejas de 6º el recurso mayoritario es el morfológico, seguido del discursivo (sólo en los textos), mientras que en las parejas de 3º predomina la estrategia semántica, seguida de la experiencial. En este subapartado se pone de relieve el papel de la interacción como elemento generador de actividad metalingüística. Cuando las conversaciones avanzan, algunas parejas modifican el anclaje al que habían acudido en los primeros turnos y consiguen aproximarse a un cierto conocimiento sobre los valores del presente.

En el caso de las parejas de 3º, las reflexiones de los alumnos prácticamente no se refieren al sistema de la lengua (y cuando lo hacen, se mantienen en el plano semántico, no en el formal), mientras que en las parejas de 6º se constata una cierta capacidad de razonar sobre las formas lingüísticas. De hecho, es en las parejas de 6º donde emerge más reflexión metalingüística. A continuación se muestran dos ejemplos, uno de una pareja de 3º y otro de una pareja de 6º.

*Fragmento 8: desarrollo de actividad metalingüística (pareja 2, 3º; frase 2)*

89. I: Pero entonces qué pasa con el verbo/

90. G: Es que:: que:: como ya pone *en el año 1969*- Aunque la palabra *llega* pueda ser también de presente- ya suponemos que fue en el pasado-*en el año 1969* \

En el fragmento anterior, la pareja de 3º se da cuenta de que el tiempo de la enunciación (expresado mediante el verbo en presente, *llega*) no coincide con el tiempo del enunciado (expresado a través del modificador temporal *en el año 1969*). El alumno G resuelve esta incompatibilidad priorizando el anclaje semántico y relegando el morfológico, sin que le preocupe demasiado el hecho de que el verbo esté en presente. En cambio, sí que se manifiesta actividad metalingüística en el siguiente fragmento, en el cual una pareja de 6º, después de debatir sobre los textos y las frases, termina la conversación con la siguiente reflexión:

*Fragmento 9: desarrollo de actividad metalingüística (pareja 25, 6º, final de la conversación)*

123. M: Eso quiere decir que-si dices un verbo en presente-también podría ser- depende con otras palabras-podría ser pasado-presente y también futuro/

124. I: Pues eso que dices es muy interesante \ Sí que podría ser no/Qué te hace pensar eso/

125. M: Bueno- porque como hemos visto en los otros textos y en estas frases-a veces dicen el verbo en presente:: per :: pero significa pasado:: u otras cosas \

En este último fragmento se pone de manifiesto que el dispositivo didáctico ha permitido a la pareja ensanchar los usos del presente más allá del valor de simultaneidad y desarrollar cierta reflexión metalingüística sobre este tiempo verbal.

## Discusión de los resultados

Una vez presentados los resultados, en este apartado se retoman las cinco preguntas de la investigación planteadas al principio de este artículo. Respecto a la primera 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 manifiestan sobre el tiempo verbal del presente parte de la identificación de la noción de presente únicamente con el valor de simultaneidad. Para descubrir más usos del presente aparte del prototípico, a lo largo de la investigación se han confrontado las parejas a textos y frases con valores periféricos del presente (habitual, atemporal y retrospectivo), pero aun así se ha constatado que no siempre la confrontación ha conducido a la reflexión necesaria para que las parejas se concientiaran de estos valores del presente. En este sentido, el apartado anterior nos ayuda a responder la segunda pregunta de la investigación: *¿Qué tipo de estrategias usan para descubrir estos valores?* En efecto, ya se ha mostrado el catálogo de recursos que las parejas han usado para anclar temporalmente las frases y los textos. Sin embargo, como ya se ha subrayado, acudir a estas estrategias no implica que estos recursos les hayan permitido construir el conocimiento sobre los valores del presente. Así pues, responder a la tercera pregunta puede ser clave: *¿Cómo construyen el conocimiento sobre estos valores?*

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, y este es un proceso que no todas las parejas alcanzan; podríamos decir que buena parte se quedan a mitad de camino, es decir, que reconocen pero no llegan a comprender; algunas de las estrategias que utilizan les permite reconocer un valor del presente que no se corresponde con el del momento de la enunciación, pero las parejas tienen dificultades para conceptualizarlo. Por eso se subraya que *reconocer* no significa *comprender* que el tiempo verbal del presente pueda tener distintos valores, sino más bien aceptar que no se comporta conforme al valor prototípico (el fragmento 8 podría ser un ejemplo de reconocimiento y el fragmento 9, de comprensión).

Así pues, ¿qué estrategias de las que se han visto en el apartado anterior les funcionan para construir el conocimiento sobre los valores del presente? A la luz de los resultados, las que parecen más eficaces son las que acuden a su conocimiento experiencial, a los modificadores temporales y a la estructura del discurso. Estos recursos 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 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, la información gramatical bloquea la posibilidad de explorar otras respuestas (fragmentos 1 y 2).

Se apunta que esta conclusión probablemente se debe a la influencia de una enseñanza gramatical descontextualizada (CAMPS y otros, 2001; CAMPS & FONTICH, 2006; MACIÀ, 2008), es decir, a unas prácticas escolares que plantean el tratamiento del verbo prescindiendo del resto de elementos del texto con los que se debería relacionar (VAGUER & LAVIEU, 2004; VAGUER & LEEMAN, 2005). En otras palabras, se produce una atomización de la enseñanza de la lengua que separa sus componentes y los analiza por separado, sin integrarlos en los usos discursivos.

Sobre las estrategias que *a priori* parecen más eficaces, nos centramos en el anclaje al conocimiento experiencial y del mundo. De la investigación se infiere que la experiencia ayuda a las parejas a comprender las frases y los textos, porque pueden hablar de su contenido en términos cotidianos, buscando conexiones entre el lenguaje y la realidad (fragmentos 5 y 6). Sin embargo, deben hacerse al menos dos observaciones en relación con el uso de este tipo de conocimiento. En primer lugar, se ha observado que hay parejas que acuden a la experiencia ante la incapacidad de desarrollar determinados recursos lingüísticos. Es decir, algunas parejas –mayoritariamente de 3º, que son las que más se apoyan a este tipo de anclaje– se refieren a los enunciados lingüísticos únicamente a partir de su propia experiencia, hasta el punto que se van distanciando del contenido de los enunciados, y esto les imposibilita anclarlos correctamente desde el punto de vista temporal. En estos casos, parece que la experiencia puede ser incluso un elemento distorsionador, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

*Fragmento 10: ejemplo de limitación del anclaje experiencial (pareja 5, 3º, texto 1)*

27. I: Cuándo come chocolate el niño /

28. V: Quizás cuando sale del cole a las cinco y después hace los deberes y se va a jugar:: y luego va y le pide dinero a su madre porque quiere ir a comprar :: y chuches y se compra chuches y chocolate:: y luego se lo come todo\

La segunda constatación tiene que ver con el hecho de que recurrir a este tipo de conocimiento puede poner de relieve la dificultad para hablar sobre el material lingüístico (que es el objetivo final del dispositivo didáctico): dificultad para referirse no a su contenido –que la experiencia sí que permite hacer–, sino a la forma de este material. En este caso, la experiencia esquivada la confrontación (no emerge el conflicto

en relación con el valor del tiempo verbal) y, por lo tanto, no se desencadena reflexión metalingüística. Así pues, la estrategia experiencial resulta eficaz para anclar temporalmente los textos y las frases desde el punto de vista del significado, pero difícilmente conduce a las parejas a la construcción del conocimiento sobre los valores del presente, porque es un recurso insuficiente para llegar a un conocimiento formalizado del funcionamiento de la lengua.

Para responder la cuarta pregunta, *¿qué relación existe entre el uso y el conocimiento de los valores periféricos del presente?*, es necesario plantear una situación que no deja de ser paradójica: por un lado, se supone que los alumnos disponen de un cierto saber gramatical elaborado (el escolar), que es el que tendría que acercarles a un conocimiento formal del funcionamiento de la lengua; pero, por otro lado, confrontados a situaciones como las de esta investigación, las parejas desarrollan un conocimiento no formal (experiencial o intuitivo). Se ha insistido que el primer tipo de conocimiento no les resulta útil, porque es frágil y simplificado, y les constriñe la capacidad de avanzar hacia un conocimiento lingüístico 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 les impide adentrarse en aspectos formales de la lengua. En resumen, el primero está demasiado desligado del uso, mientras que el segundo, de la forma. Conforme a los resultados de esta investigación, se reivindica la necesidad de desarrollar la reflexión metalingüística entre los alumnos, ya que en algunas parejas esta reflexión, promovida mediante la interacción, les ha permitido la conexión entre el conocimiento y el uso (fragmento 9). Veámoslo en un último ejemplo, en el que una pareja de 6º se fija en una forma verbal del texto 2 y la toma como objeto de análisis: el uso permite acceder a la forma, y la reflexión sobre la forma permite devolver esta pieza lingüística a el uso, después de haberla comprendido.

*Fragmento 11: conexión entre la forma y el uso (pareja 42, 6º, texto 2)*

85. I: Pero entonces- cómo es que el verbo está en presente- si lo que se cuenta no ocurre ahora/

86. C: Bueno::: como quiere contar lo que hace la lagartija- como quiere hacer una descripción-pues lo tienes que hacer usando este verbo\

87. I: Por qué/

88. C: 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. I: Pero cuándo lo utilizáis vosotros- el presente/

90. E: Cuand ::

91. C: Para todo-bueno:::

92. E: Sí-bueno :: es que yo no lo 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. C: También depende de la frase::\_

94. E: Sí- depende del contexto\

Así pues, se puede afirmar que la conexión entre el uso y el conocimiento lingüísticos (TAYLOR, 1993; ZAYAS, 2004; NADEAU & FISCHER, 2006; RODRÍGUEZ GONZALO, 2011) en esta investigación se postula como una vía para descubrir los usos 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 que permite construir la noción, como se ha demostrado a lo largo de este artículo. Parece que este es el proceso que puede ayudar a construir el conocimiento sobre los valores del presente, porque relaciona la gramática implícita con la explícita a través de las formas gramaticales en el uso (CAMPS, 2000: 114) y favorece la comprensión del funcionamiento real de la lengua (CAMPS & ZAYAS, 2006; CASAS & MILIAN, 2014).

Finalmente, en cuanto a la última pregunta de la investigación, *¿qué diferencias hay entre 3º y 6º?*, ya se ha comentado que las parejas de 3º ofrecen más respuestas experienciales para anclar temporalmente los textos y las frases que las parejas de 6º, las cuales sobre todo acuden al conocimiento morfológico. Esta constatación tiene implicaciones relacionadas con la eficacia del uso de estos dos tipos de anclaje, como ya se ha explicado previamente. Aquí constatamos que el hecho que las parejas de 6º acuden al conocimiento morfológico puede ser debido a que disponen de más recursos lingüísticos, conforme a su desarrollo cognitivo y a la secuenciación del Currículo de Educación Primaria. De hecho, a las parejas de 3º les resulta más difícil tomar conciencia del conflicto cognitivo que se pretendía que emergiera mediante el dispositivo didáctico: a menudo la conversación no se ha movido del plan pragmático y experiencial y esto ha impedido avanzar hacia el plano lingüístico y metalingüístico. Consecuentemente, constatamos cierta evolución entre las parejas de 3º y las de 6º y afirmamos que las parejas de 6º están más preparadas cognitivamente que las de 3º para reflexionar sobre la lengua, paralelamente al hecho que posiblemente también disponen de más metalenguaje (esta hipótesis se tendría que ratificar). Sin embargo, algunas de estas parejas de 6º están demasiado pegadas a un conocimiento formal descontextualizado, de modo que ese apego a la morfología también les impide avanzar hacia el reconocimiento y la comprensión de otros valores del presente.

## Conclusiones

Para finalizar, tres grandes reflexiones se infieren de esta investigación: en primer lugar, que determinadas concepciones de la práctica escolar en la educación primaria constituyen un obstáculo para avanzar en la construcción del saber gramatical; en segundo lugar, que el dominio intuitivo de ciertos contenidos lingüísticos (fruto del conocimiento experiencial) se perfila como una estrategia que puede resultar útil para que los alumnos empiecen a construir un conocimiento más elaborado sobre la lengua (advertimos que 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 lingüísticas). Y, finalmente, que los alumnos no relacionan el conocimiento gramatical con el uso lingüístico, cuando esta conexión es necesaria para entender cómo funciona la lengua, es decir, para enlazar los dos tipos de saberes (intuitivo y formal) y construir un edificio conceptual sólido sobre el sistema lingüístico. Esta investigación ha intentado demostrar que la actividad metalingüística desencadenada a partir de situaciones de interacción (MILLAN, 2005) puede contribuir a integrar estos dos tipos de conocimiento.



## Referencias bibliográficas

Beaumanoir-Secq, M. ; Cogis, D. ; Elalouf, M. L. “La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège”, *Repères*, 41, 2010, págs. 47-70.

Camps, A. “Aprender gramàtica”, en A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-118.

Camps, A. “Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramàtica: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva”, *Cultura y Educación*, 21(2), 2009, págs. 199-213.

Camps, A.; Fontich, X. “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”, en A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona, Graó, 2006, págs. 97-108.

Camps, A.; Zayas, F. (Coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona, Editorial Graó, 2006.

Camps, A.; Milian, M.; Guasch, O.; Pérez, F.; Ribas, T.; Castelló, M. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Editorial Graó, 2001, págs. 161-180.

Casas, M. *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. Universidad Autónoma de Barcelona, 2012. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/10803/98339> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Casas, M. ; Milian, M. “La valeur habituelle du présent: approche de la conceptualisation du temps verbal présent parmi des élèves du primaire”, en C. Gomila & D. Ulma (Coords.) *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 2014, págs. 128-142.

Cuenca, M. J. “La lingüística cognitiva”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 29-32.

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Curriculum: educació primària*. Servei d'Ordenació Curricular, juny 2009.

Dourojeanni, D. ; Quet, F. *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*, Paris, Hatier, 2007.

Fisher, C. “La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire”, en C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2004, págs. 383-393.

Fontich, X. *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, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/4684> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Gourdet, P. “L’enseignement du verbe à l’école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique”, *Cahiers de l’ED*, 139, 2010, págs. 17-34.

Klein, W. “How time is encoded”, en W. Klein & P. Li, *The expression of time*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2009, págs. 39-81.

Macià, J. “I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes?”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 2008, págs. 61-76.

Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesoras y alumnos*. Barcelona, Paidós, 1997.

Milian, M. “Parlar per fer gramàtica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 2005, págs. 11-30.

Mondada, L. “Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation”, *Rev. de letras*, 24, 2002, págs. 118-130.

Nadeau, M.; Fischer, C. *La grammaire nouvelle: La comprendre et l’enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 2006.

Payrató, Ll. “Transcripció del discurs col·loquial”, en Ll. Payrató i altres, *Corpus, corpora. Actes del 1r i 2n Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona*, PPU, 1996, págs. 181-215.

Pérez Saldanya, M. “Les relacions temporals i aspectuals”, en J. Solà (Dir.), *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries, 2002, págs. 2571-2664.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2009.

Ribas, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010.

Rodríguez Gonzalo, C. *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. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> (Fecha de consulta: 06/08/2014).

Sautot, J.; Lepoivre Duc, S. “La grammaire: Un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi”, *Repères*, 39, 2009, págs. 125-142.

Tartas, V. *La construction du temps social par l’enfant*, Bern, Peter Lang, 2009.

Taylor, J. “Some pedagogical implications of cognitive linguistics”, en R. A. Geiger & B. Rudzka-Ostyn (Coords.), *Conceptualizations and mental processing in language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1993.

Vaguer, C.; Lavieue, B. (Eds.). *Le verbe dans tous ses états (1)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004.

Vaguer, C.; Leeman, D. (Eds.). *Le verbe dans tous états (2)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

Zayas, F. “Cap a una gramàtica pedagògica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 2004, págs. 9-26.

