



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE DOCTORADO EN LETRAS

La gramática en la enseñanza de la lengua. La reflexión metalingüística de los alumnos de quinto año de la escuela secundaria sobre tiempo y aspecto verbal en español

Mónica Viviana Ricca

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2017

PREFACIO

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctora en Letras, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 5 de agosto de 2013 y el 3 de diciembre de 2017, bajo la dirección de la Dra. Graciela Mabel Giammatteo –Universidad de Buenos Aires- y la supervisión de la Dra. Elizabeth Mercedes Rigatuso –Universidad Nacional del Sur-.

Magister Mónica Ricca



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el 06 / 12 / 2018, mereciendo la calificación de 10 (Sobresaliente).

RESUMEN

El presente trabajo de tesis se ubica en el campo de estudio de la didáctica de la lengua, específicamente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. El diseño de la investigación se enmarca en la línea desarrollada por el Grupo de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL) sobre la necesidad de construir un nuevo enfoque basado en secuencias didácticas que establece una relación entre el empleo y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas. En tal sentido, construimos una secuencia didáctica que partió del uso lingüístico de los estudiantes secundarios de quinto año y de sus saberes previos sobre el tiempo y el aspecto verbal en español.

Concretamente, esta tesis da cuenta del marco teórico seleccionado para el estudio de la enseñanza de los tiempos verbales y de los resultados de la implementación de una secuencia didáctica con alumnos que cursaban el quinto año en escuelas secundarias de Carmen de Patagones. Se trata de un estudio empírico de base etnográfica que explora, a partir de la interacción entre los alumnos y la docente, el reconocimiento y la comprensión de los valores de los tiempos verbales del español. Partimos de la base de que conocer cómo los alumnos se relacionan y construyen sus saberes gramaticales, con qué obstáculos se enfrentan y qué estrategias emplean para superarlos puede ser el primer paso para proponer una manera de abordar la enseñanza de la gramática de la lengua materna en la escuela secundaria.

Los resultados indican que es necesaria una formación explícita tanto sobre los tiempos verbales como sobre la construcción discursiva de la temporalidad lingüística. En este contexto, la enseñanza de la gramática presenta obstáculos tanto para los alumnos como para el docente por la complejidad de los diversos estudios teóricos que abordan la temática y por la dificultad que tienen los estudiantes para abstraer significados, a partir de unos saberes intuitivos no reflexivos y unos saberes escolares poco sistematizados. Es necesario considerar que los libros de texto empleados habitualmente por los alumnos no cuentan con una formación actualizada y que las gramáticas junto con otros materiales bibliográficos requieren una lectura guiada que los oriente en la reflexión. Por ello, en el ámbito de la intervención, rescatamos el papel que tiene el diálogo, en el marco del paradigma sociocultural, como un elemento central de la construcción del aprendizaje

especialmente para reorganizar las nociones desordenadas, producto de experiencias escolares anteriores que tienen los estudiantes.

ABSTRACT

The present thesis work is located in the field of study of the didactics of language, specifically in the field of teaching and learning grammar. The research design is framed in the line developed by the Research Group on Teaching and Learning of Languages (GREAL) to construct a new approach based on didactic sequences that establishes a relation between employment and the reflexive and systematic knowledge of the linguistic forms. In this sense, we constructed a didactic sequence that began with the linguistic use of the fifth year secondary students and their previous knowledge about the time and the verbal aspect in Spanish.

Specifically, this thesis accounts for the theoretical framework selected for the study of the teaching of tenses and the results of the implementation of a didactic sequence with students who attended the fifth year in secondary schools in Carmen de Patagones. It is an empirical study of ethnographic basis that explores, from the interaction between the students and the teacher, the recognition and understanding of the values of Spanish tenses. We start from the fact that knowing how students relate and construct their grammar knowledge, what obstacles they face and what strategies they use to overcome them may be the first step in proposing a way to approach the teaching of grammar in the mother tongue in secondary school.

The results indicate that an explicit formation is necessary both on the verbal tenses and on the discursive construction of the linguistic temporality. In this context, the teaching of grammar presents obstacles for both students and teachers due to the complexity of the various theoretical studies that approach the subject and the difficulty that students have to abstract meanings, from intuitive knowledge reflective and little systematized school knowledge. It is necessary to consider that the textbooks usually used by the students do not have an updated formation and that the grammars along with other bibliographic materials require a guided reading that orient them in the reflection. Therefore, in the field of intervention, we rescue the role of dialogue, within the framework of the sociocultural paradigm, as a central element of the construction of learning especially to reorganize disordered notions, product of previous school experiences that students have.

ÍNDICE

PREFACIO	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMIENTOS.....	9
PRESENTACIÓN	10
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO 1: LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA.....	11
1.1. Propósito y formulación del problema	12
1.2. Las concepciones de <i>gramática</i> , un término polisémico	16
1.3. La polémica sobre la enseñanza de la gramática	18
1.4. La Gramática en la escuela argentina: algunas precisiones	20
1.5. La Didáctica de la lengua	23
1.5.1. La investigación acción	25
1.5.2. La teoría sociocultural y la interacción en el aula	26
1.5.3. La transposición didáctica	27
1.5.4. La enseñanza de la gramática.....	29
1.6. Construcción de un marco teórico para investigar	32
1.6.1. La metacognición.....	34
1.6.2. La teoría de la actividad.....	36
1.7. Desarrollo de la presente investigación	38
1.8. Recapitulación.....	41
CAPÍTULO 2: LA PROBLEMÁTICA TEMPORAL.....	44
2.1. La problemática temporal.....	46
2.1.1. El tiempo lingüístico: consideraciones generales	48
2.1.2. El aspecto	51
2.1.3. El modo de conjugación verbal.....	56
2.2. Teorías acerca del tiempo.....	57
2.2.1. Enfoques de orientación temporalista.....	58
2.2.1.1. El modelo de Bello	58

2.2.1.2. El modelo temporal de Reichenbach	60
2.2.1.3. El modelo de Bull	61
2.2.1.4. La propuesta de Rojo y Veiga	63
2.2.1.5. La propuesta de la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	67
2.2.2. Enfoques discursivos.....	70
2.2.2.1. La teoría de Weinrich.....	71
2.2.2.2. La teoría de niveles o planos de actualidad.....	75
2.2.2.3. La propuesta de Filinich	77
2.2.2.4. La propuesta de Gutiérrez Araus.....	78
2.3. Correlaciones temporales o <i>consecutio temporum</i>	79
2.4. Recapitulación.....	83

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA EXPERIMENTAL..... 86

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 86

3.1. El presente estudio: un abordaje desde la investigación-acción.....	86
3.2. La secuencia didáctica.....	88
3.3. La reflexión metalingüística.....	91
3.4. La evaluación formativa.....	93
3.5. Hacia la Implementación de la secuencia.....	97
3.5.1. Los contenidos de enseñanza prescritos para quinto año del secundario	97
3.5.2. Lineamientos de nuestra propuesta.....	102
3.5.3. Escuelas seleccionadas para la experiencia	103
3.5.4. Objetivos de la secuencia.....	106
3.5.5. Diseño de la secuencia	106
3.6. Tipos de pautas o categorización	107
3.7. Recapitulación.....	108

CAPÍTULO 4: PRIMERA FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....110

4.1. Actividades preparatorias.....	111
4.2. Resolución del primer ejercicio de conjugación de verbos	114
4.3. Búsqueda del paradigma de conjugación verbal.....	123
4.4. Análisis de la correlación de tiempos verbales en el texto periodístico	126
4.5. El conocimiento gramatical previo de los alumnos.....	132
4.6. Recapitulación de los resultados de la primera fase.....	133

CAPÍTULO 5: SEGUNDA FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA136

5.1. El tratamiento de los tiempos verbales en los libros de texto de la escuela secundaria.....	138
5.1.1. Resultados de la interacción de los alumnos con los libros de texto.....	141
5.1.2. Reflexiones sobre la interacción de los alumnos con los libros de texto	143

5.2. La explicación sobre los tiempos verbales en las gramáticas.....	145
5.2.1. Resultados de la interacción de los alumnos con las gramáticas y empleo de la conversación disputativa.....	148
5.2.1.1. Resultados de la promoción del habla exploratoria inicial.....	150
5.2.1.2. Resultados de la toma de notas y reflexión sobre los obstáculos en el aprendizaje.....	155
5.2.2. Reflexiones sobre la interacción de los alumnos con las gramáticas.....	158
5.3. La producción escrita sobre los tiempos verbales y la aplicación de la conversación acumulativa.....	162
5.4. La producción escrita sobre el descubrimiento periodístico.....	168
5.5. La intervención docente y el proceso de construcción textual.....	172
5.6. Las interacciones en las aulas.....	175
5.7. Recapitulación.....	176

CAPÍTULO 6: TERCERA FASE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....179

6.1. La producción de informes.....	180
6.1.1. Representación de la tarea.....	181
6.1.2. Construcción de los criterios para evaluar los informes.....	182
6.1.3. Planificación y escritura de los borradores.....	185
6.1.3.1. Ampliación de los conocimientos sobre los tiempos verbales.....	188
6.2. Revisión y corrección de los informes.....	196
6.3. Resultados de la producción de informes.....	201
6.4. La revisión de las renarraciones del texto periodístico trabajado en la primera fase de la secuencia didáctica.....	202
6.5. La producción de exposiciones orales.....	206
6.5.1. Preparación de las exposiciones orales.....	207
6.5.2. Construcción de los criterios para evaluar las exposiciones.....	209
6.5.3. Realización de las exposiciones orales.....	211
6.6. Resultados de las exposiciones orales.....	212
6.7. La aplicación de un cuestionario final.....	214
6.8. La realización de entrevistas finales.....	217
6.9. La autoevaluación de los alumnos.....	222
6.10. La evaluación de las docentes observadoras.....	223
6.11. Recapitulación.....	227

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....230

7.1. La complejidad de la temática.....	230
7.2. La investigación a través de una secuencia didáctica.....	232
7.3. Visión general de los resultados.....	234

BIBLIOGRAFÍA.....237

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este trabajo debo agradecer a muchas personas. En principio, el agradecimiento es para una persona muy especial, una lingüista que ha trazado un camino en la investigación sobre el lenguaje y la enseñanza de la gramática, la Dra. Mabel Giammatteo. En realidad no hay palabras de gratitud que puedan equipararse a su maestría, su excelencia académica, su generosidad, su calidez humana, su disponibilidad, sus sabios comentarios y muchos etcéteras. Trabajar con ella ha representado una oportunidad inigualable en mi trayectoria académica por ser un ejemplo profesional y por su apoyo constante. Su guía y sus comentarios han sido imprescindibles para producir esta tesis.

En segundo lugar, tuve el honor de ser distinguida por otra investigadora de una alta calidad académica, profesional y humana, que realizó la supervisión de este trabajo, la Dra. Elizabeth Rigatuso. Le agradezco especialmente su generosidad, sus observaciones, su predisposición, su guía y su confianza.

No puedo dejar de agradecer a quienes han sido un ícono en mi formación inicial: a Marta Stonner le agradezco su enseñanza en el secundario; y también a mis profesoras de la formación del profesorado en la universidad, Nelda Pilia de Assunção y Elsa Biojout de Oliveras, que me brindaron lo mejor de ellas como docentes y como personas excelentes.

Por último, agradezco a los alumnos participantes, a las docentes que aceptaron intervenir en esta experiencia, a los equipos directivos de las escuelas que me permitieron ingresar a los establecimientos. También es necesario reconocer la maestría y todo lo que aportó a la investigación y a la enseñanza de las lenguas el grupo GREAL –Grupo de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas-especialmente a quienes han sido mis maestros en mi tesis de Magister en Escritura y Alfabetización –defendida y aprobada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata-: la Dra. Anna Camps y el Dr. Xavier Fontich Vicens.

PRESENTACIÓN

“Comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a los otros, y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo en próximo, sin fijación ni reposo”

Jean Piaget (1946: 276)

La presente tesis se inscribe en el ámbito de la *didáctica de la lengua*, específicamente en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales de la lengua materna. El origen de mi interés por la enseñanza de la *gramática* es resultado de mi experiencia, en primer lugar, como docente de *Lengua y Literatura* en el último año de una escuela secundaria en Carmen de Patagones y, en segundo lugar, como Profesora Regular de la materia *Gramática* en la carrera *Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita*, que se dicta en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. En mi trabajo constante al frente de la cátedra he podido observar que los alumnos eligen estudiar la carrera, pero tienen muchas dificultades en la materia porque inician la universidad con conocimientos gramaticales endebles y poco consolidados.

En la investigación que presento, he limitado mi atención hacia el verbo, en función de que se trata de una clase de palabra fundamental, a la vez que presenta una gran complejidad, lo que se pone de manifiesto especialmente cuando se trata de producir un texto escrito y establecer las relaciones con los otros verbos y elementos lingüísticos dentro de las oraciones. En tal sentido, es relevante la importancia que tiene la temporalidad verbal y el papel que cumplen los tiempos verbales en la construcción discursiva. Por ello es que trabajé con el diseño e implementación de una secuencia didáctica sobre los conocimientos previos y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la temporalidad lingüística de alumnos que cursaban el quinto año en las escuelas secundarias –tanto públicas como de gestión privada- de Carmen de Patagones.

Esta tesis se compone de dos partes: la primera constituye la *introducción* a la temática y presenta el marco teórico que sustenta este trabajo sobre *tiempo y aspecto verbal* y sobre *didáctica de la lengua*, mientras que la segunda presenta el desarrollo de la

secuencia didáctica implementada y el análisis de los datos de la evaluación empírica de los resultados obtenidos.

Primera parte: Contextualización y marco teórico

Capítulo 1: La Gramática y su enseñanza en la escuela

Introducción

Mi interés por la enseñanza de la gramática y, especialmente por las correlaciones temporales en el uso de los verbos por parte de los estudiantes, nace de mi experiencia docente en la formación de profesores en el nivel superior y en la escuela media. Al respecto, inicié mis estudios en gramática hace veintiséis años, cuando fui seleccionada como Ayudante Alumna de la materia *Gramática* mientras cursaba el profesorado. Más adelante fui Profesora Ayudante, luego Asistente de Docencia y, en el año 2009, tuve la oportunidad de presentarme en el concurso para el cargo de Profesora Adjunta Regular, en el que actualmente me desempeño. En mi actividad profesional recibo con frecuencia consultas de alumnos y profesores más jóvenes sobre cómo conjugar algunos verbos o de qué manera resolver las dificultades que se presentan en las correlaciones que se les plantean en la escritura de textos, muchas veces debidas al desconocimiento de contenidos gramaticales básicos. Al mismo tiempo también discuto con colegas propuestas acerca de no enseñar más gramática o desde qué teoría hacerlo. Según considero, una de las dificultades de la enseñanza de la lengua y de la gramática está relacionada con el hecho de que tanto profesores como estudiantes no logramos terminar de ubicarnos en relación con la reforma del currículo que se ha propuesto en la Provincia de Buenos Aires. Hasta no hace mucho la clase de lengua se basaba predominantemente en el análisis sintáctico de oraciones descontextualizadas y en la memorización de reglas ortográficas; con el advenimiento del enfoque comunicativo se descartó la enseñanza explícita de los contenidos gramaticales y se propuso que estos se enfatizaran en situaciones de comunicación relacionadas con el uso de la lengua. Actualmente, la nueva reforma del Diseño Curricular plantea focalizar la enseñanza de las *Prácticas del lenguaje*¹. Esta materia se encarga de abordar los contenidos de lengua desde el Nivel

¹ Denominación que recibe actualmente la antigua materia *Lengua y Literatura* en el Diseño Curricular para la Educación Primaria y la Educación Secundaria, correspondiente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Inicial hasta los primeros tres años de la Educación Secundaria y continúa en los últimos tres años de la escuela media, compartiendo el espacio con Literatura.

Por otra parte, a pesar de los cuestionamientos a la enseñanza de la gramática (o tal vez, debido a ellos) considero que estamos frente a un momento propicio para profundizar la relación entre gramática como disciplina teórica y su enseñanza en los distintos niveles del ciclo educativo. En este sentido, ha sido un hito importante la aparición de la *Nueva Gramática de la Real Academia Española* (NGRALE, RAE-ASALE: 2009). Se trata de una obra que presenta una concepción panhispánica de la lengua española, ya que fue realizada con el aporte de representantes de todas las academias de la lengua, coordinados por el prestigioso académico Ignacio Bosque. En su presentación, el entonces director de la RAE y presidente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), José Manuel Blecua, señaló que las páginas de esta nueva gramática combinan modernidad y tradición. En tal sentido, su planteo ha sido que la innovación es necesaria en la enseñanza, pero siempre apoyada firmemente en los saberes construidos a través de la historia.

1.1. Propósito y formulación del problema

La enseñanza de la gramática se ha ido perdiendo de las clases de lengua por el vaivén de los cambios metodológicos, las modas en cuanto a las teorías más novedosas que van adoptando los docentes, el cuestionamiento sobre el aprendizaje de memoria de ciertos temas -como la conjugación verbal o la lista de preposiciones, por citar solo algunos casos- o la rotulación de constituyentes sintácticos en forma mecánica. Así lo reconoce Di Tullio cuando afirma que “tanto la gramática escolar como la enseñanza de la lengua en su conjunto han experimentado cambios en las últimas décadas”, ya que hubo reformas de contenidos, propuestas de diferentes enfoques, modificación en las prácticas. En tal sentido, primero se sustituyeron conceptos arraigados de la gramática tradicional y después, los de la estructural. Junto a estos cambios se produjeron algunos desplazamientos y sustituciones; y se conservaron tenazmente algunas nociones, cuyo mantenimiento, para esta autora, “no siempre resulta justificado” (2002: 1332).

A partir de la implementación, en la década de los 90, del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna en el sistema educativo argentino, comenzó a cuestionarse el papel de la gramática, ya que se comenzó a plantear que las metas de la clase de lengua son las habilidades lingüísticas y comunicativas, sin necesidad de una

reflexión sobre el uso del lenguaje en las diversas situaciones de comunicación. En general, el planteo es que los conocimientos sobre la lengua son relevantes, pero sólo en la medida en que puedan ayudar a leer, a escribir, a hablar y a escuchar de forma más competente. En tal sentido, Albano y Giammatteo afirman que

Entre los factores que han conducido a esta deplorable situación educativa, cabe mencionar que, en los últimos diez años, en los programas de Lengua se ha ido arrinconando casi por completo la enseñanza de la Gramática, aduciendo que su rutinaria aplicación no mejoraba la comprensión y producción de textos. Y si bien es cierto que el estudio gramatical, reducido al análisis mecánico de oraciones o a la repetición memorística de los paradigmas verbales puede llegar a resultar ineficaz para estos fines, tampoco es posible sustentar la clase de Lengua en un pseudo-análisis textual que no tenga en cuenta que en la elaboración de un texto está involucrado el funcionamiento del sistema de la lengua (2004: 135).

El tipo de actividad predominantemente mecánica realizada durante muchos años en las aulas, a través de la cual el alumno debía repetir conceptos sin reflexionar sobre ellos, sumado al hecho de que el lenguaje empleado en la clase no tenía que ver con el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales², generó sentimientos de insatisfacción y frustración en profesores y alumnos. Frecuentemente estos se manifestaban cuando las explicaciones y la ejercitación de contenidos gramaticales no conducían a los resultados esperados en las producciones textuales de los estudiantes.

En relación con estos temas, Coseriu plantea el problema de la enseñanza de la gramática distinguiendo entre los métodos con que se enseña -el cómo-, el objeto a enseñar -el qué- y los objetivos -el para qué de la enseñanza- y sostiene que:

Los problemas de la enseñanza del idioma nacional suelen plantearse ante todo con respecto a "cómo enseñarlo". Y el "cómo" se entiende en dos sentidos diferentes, pero que a menudo se identifican o se confunden: se refiere, en efecto, por un lado, al método didáctico (método de transmisión de conocimientos), por el otro, al método analítico, es decir, de descripción y análisis del objeto que ha de enseñarse. Así, tanto en lo didáctico como en lo analítico se han aplicado en las últimas décadas en la enseñanza idiomática, aisladamente o combinados, varios métodos; en lo analítico, prácticamente todos los métodos mejor conocidos, desde la gramática tradicional (en particular, en su forma normativa) hasta la gramática transformacional y la pragmática. Y hay que admitir que todos estos métodos han fracasado o, por lo menos, no han logrado los resultados deseados [...] Lo que cabe suponer es que los males no están en los métodos como tales sino que se hallan más bien del lado del objeto y de los objetivos de la enseñanza [...] En rigor, el problema de la enseñanza debe plantearse ante todo como problema del "qué", o sea, del objeto que ha de enseñarse, y del "para qué", es decir, de los objetivos de la enseñanza. El problema de los métodos es racionalmente secundario, no por ser menos importante, sino porque sólo puede plantearse consentido después de la delimitación del objeto y de los objetivos de la enseñanza (1989: 33-35).

²Por ejemplo, los paradigmas contenían las formas verbales correspondientes a *tú* y *vosotros*, y los estudiantes eran inducidos a utilizarlas en sus textos escritos, bajo la creencia de que eran "más correctas", aunque como todos sabemos, en casi toda la Argentina y en todos los niveles socio-culturales, la norma acepta las formas *vos* y *Uds.* (v. Di Tullio 2010).

La gramática concebida exclusivamente como el estudio de la morfosintaxis de la lengua constituye un problema para la enseñanza desde un enfoque comunicativo, dado que se tiende a rechazarla porque se asocia con modelos como el estructuralista-conductista. Ahora bien, una enseñanza comunicativa implica que se deben enseñar no solo unidades lingüísticas formales, sino también las funciones comunicativas que cumplen. Entonces, focalizar en el significado y su uso no significa que se deba rechazar la gramática, sino todo lo contrario, ya que se complementan en el análisis de cómo se transmiten ciertos contenidos con determinadas formas. Así, si bien los principales argumentos para rechazar la gramática se han basado en que “no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados”, como se plantea en Giammatteo, asumimos con esta autora que

a esta altura de las circunstancias, la pregunta que ya debiéramos hacernos es la siguiente: ¿el casi total abandono de la gramática en las aulas de los últimos años ha conseguido revertir la situación? (2013: 2)

En tal sentido, se ha planteado la necesidad de contar con una “gramática comunicativa” o con una “gramática pedagógica”. La primera se destaca porque su objetivo es el análisis del uso de la lengua y no una simple descripción de sus formas y porque reivindica el papel de los interlocutores en el intercambio lingüístico para lograrlo (Matte Bon, 1995). La segunda sugiere que las formas lingüísticas se han de presentar de acuerdo con su función en el discurso; así la dimensión semántica y pragmática de la lengua ha de ocupar un lugar más importante que la descripción formal; los hechos lingüísticos objeto de reflexión han de contemplar la diversidad de tipos y géneros textuales (Zayas, 2006).

Si bien, según estamos planteando, el papel de la enseñanza de la gramática ha tenido un cuestionamiento crítico en los últimos años, el punto central es que los contenidos gramaticales forman parte esencial de lo que es una lengua y, entonces, al enseñarla se debe incluir la gramática correspondiente. Como ha sugerido Coseriu (1978), tampoco se debe olvidar la distinción entre una “gramática objetual”, que se ocupa de la estructura material y funcional de una lengua, y una “gramática metalingüística”, que se propone la reflexión sobre la realidad gramatical objetiva de una determinada lengua, para lo que se debe contar con una terminología específica adecuada. No obstante, más allá de estas distinciones, en relación con la enseñanza, se debe aunar el aspecto semántico y el formal, por lo que corresponderá partir del estudio y la descripción de los significados y de ahí establecer las vinculaciones con las funciones específicamente gramaticales de la lengua.

Ante la pregunta ¿para qué enseñar gramática?, Di Tullio indica que las respuestas dependerán de la concepción de lengua de la que se parta y plantea que

[...] en la lingüística actual, el formalismo y el funcionalismo se oponen, entre otros aspectos, en el énfasis relativo que asignan al componente cognitivo y al comunicativo, respectivamente, como función básica del lenguaje humano. El primero destaca su relación con el pensamiento. El segundo lo entiende prioritariamente como el instrumento privilegiado de la comunicación. Tal disidencia se asocia con la posición que uno y otro le asignan al sistema léxico-gramatical: central en el primero como vínculo entre la expresión fónica y el significado; dependiente en el segundo, ya que se entiende que la gramática es, en última instancia, reductible a la semántica y a la pragmática (1997: 11).

Entre los “para qué” de la enseñanza gramatical, la citada autora sostiene que promueve el ejercicio intelectual, constituye un medio de adquisición de habilidades metalingüísticas, es la base para el conocimiento de lenguas extranjeras y el sustento del análisis transaccional, al mismo tiempo que defiende que los conocimientos que provee forman parte de un conocimiento cultural compartido. Por ello, como bien afirma Demonte,

[...] para usar y comprender la lengua, para poder comunicarse con ella y mediante ella y entender aunque sea precariamente sus ocultos secretos –para producir y entender textos, en suma- no viene nada mal saber gramática. O, dicho de otro modo, más allá de su vocabulario y estructura, los textos –esos trozos de lengua contruidos conforme a criterios lingüísticos, pero sometidos además a restricciones de conexión y coherencia, a requisitos de enlace interoracionales- son, precisamente por todo ello, relaciones adecuadas entre significados (entre palabras o piezas léxicas), recurso a “construcciones” establecidas, actos de habla felices o eficaces, modalidades que se entrecruzan (preguntar, insinuar, coaccionar, exclamar), maneras de construir y distribuir tópicos, mezcla de dialectos y registros diferenciables mediante recursos lingüísticos, polifonía, conexiones no solo esperables sino también posibles entre párrafos (2006: 180-181).

Asimismo, en relación con el tema de esta tesis, los tiempos de conjugación verbal, esta autora sostiene que estructuran el texto y son

[...] los índices que hacen patente por dónde se mueven los sonidos del texto y cuál es el tipo de embarcación con la que las transporta el autor (op.cit.: 187-189).

En síntesis, para Demonte,

[...]. El hecho de que los textos se construyan con material lingüístico, y el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivo-textuales se acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos. (l.c.).

En este contexto, se constata la necesidad de construir una enseñanza renovada de la gramática y se elaboran propuestas alternativas para enseñar en la escuela secundaria (v. Albano y Giammatteo, 2004; Camps y Milian, 2006; Camps y Zayas, 2006; Myhill et al., 2012; Giammatteo, 2013). Algunos autores proponen que los contenidos gramaticales se integren en el aprendizaje de la producción de textos escritos, dado que

la actividad de escribir requiere un distanciamiento del escrito en su revisión y corrección en el que se puede incorporar la gramática cuando se realiza la reflexión metalingüística.

1.2. Las concepciones de *gramática*, un término polisémico

En relación con el carácter polisémico del término gramática, Gaspar y Otañi (2004) señalan que puede tener cuatro significados:

- i. El primero se refiere para nombrar un libro, manual o tratado que ofrece al alumno una descripción del sistema, en el sentido de estructura de una lengua particular, y que consigna las normas de uso. Por ejemplo, podemos ver este sentido en las siguientes presentaciones de libros de gramática:

Este Manual³ ha sido concebido como libro de texto para un curso universitario básico de Gramática española [...] Sus alcances son proporcionar una descripción del funcionamiento del sistema gramatical del español con instrumentos de análisis rigurosos. [...] Al ser pensado como un instrumento pedagógico, consideramos que resultará de utilidad para la actualización de los profesores de Lengua de los distintos niveles: a ellos va especialmente dedicada la sección La enseñanza de la gramática (Di Tullio, 1997: 7)

Este libro ha sido redactado con el fin primordial de poner en manos de los estudiantes un manual útil que exponga coherentemente los conocimientos actuales sobre la lengua española y que pueda servir de libro de consulta para los profesores de esta disciplina. Toda la obra está presidida por el deseo didáctico de explicar con precisión el sistema de la lengua y sus aspectos más sobresalientes. El carácter eminentemente descriptivo del libro nos ha llevado a elegir un moderado estructuralismo como marco teórico [...] En ningún caso se ha pretendido fijar normas de uso; en muchos, se ha señalado el nivel de lengua en que tal construcción es usual, porque se entiende como una de las tareas fundamentales de la enseñanza. De una manera general, se ha pretendido describir principalmente el español estándar de la Península entre gentes de cultura (AlcinaFranch y Blecua, 1994: 9-12)

La Gramática Descriptiva de la Lengua Española es la obra de consulta más detallada publicada hasta la fecha sobre la sintaxis y la morfología del español. Esta gramática, que no es teórica ni tampoco normativa, constituye una descripción minuciosa de la estructura de nuestra lengua en la que tienen igualmente cabida los análisis tradicionales y las aportaciones modernas. La obra se apoya en una amplia bibliografía, pero a la vez se presenta sin aparato formal alguno y sus descripciones se formulan con un vocabulario sencillo, común a la mayor parte de los enfoques existentes [...] La gramática se dirige al numeroso conjunto de profesores, estudiantes e investigadores que poseen alguna relación profesional con el idioma español en los múltiples ámbitos que abarcan su estudio y su enseñanza (RAE, 1999).

- ii. El segundo sentido hace referencia a la gramática como estructura inmanente, es decir, como un sistema de reglas subyacente a una lengua particular. Este significado, por ejemplo, podemos observarlo en el siguiente fragmento:

Hemos concebido a la gramática como un sistema de reglas capaz de generar todas las oraciones de una lengua, dotándolas a la vez de una descripción estructural que

³ En estos y en los siguientes ejemplos, el subrayado es nuestro.

especifique cuáles son los elementos con los que se ha construido la oración y cuáles su orden, su disposición, las relaciones que mantienen entre sí y cuantos otros datos gramaticales hagan falta para determinar el modo como la oración se emplea y se entiende (Hernanz y Brucart, 1987:40).

- iii. El tercer significado se plantea cuando se concibe la gramática como un subcampo de investigación dentro de los estudios de la lingüística. En tal sentido, Di Tullio explica que

La gramática es una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico. Como tal, debe definir con precisión sus unidades de análisis, los criterios y la metodología que va a emplear dentro de un marco conceptual coherente y explícito [...] En un sentido estrecho la gramática sólo estudia las unidades significativas y su combinatoria. Comprende dos partes: la morfología y la sintaxis. La primera se ocupa de la estructura interna de las palabras. Su unidad de análisis es el morfema, la unidad significativa mínima [...] La sintaxis, a su vez, estudia la combinatoria de las palabras en el marco de la oración, su unidad máxima [...]. En un sentido amplio, incluye, además del componente morfosintáctico, otros componentes: el fonológico, que concierne al sistema de sonidos de una lengua [...] y el semántico que incluye el significado de las palabras y el de las construcciones de las que aquéllas forman parte (Di Tullio, 1997, 16-19).

- iv. El cuarto sentido entiende a la gramática como un ámbito disciplinar, tal como se presenta en la Introducción que hacen Bosque y Demonte en su edición de la *Gramática descriptiva de la lengua española*:

La Gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (RAE, 1999: XIX).

Ahora bien, aunque todas las gramáticas se proponen como teorías para estudiar la lengua, cada una de ellas focaliza su atención en diferentes aspectos, lo que lleva a una proliferación de enfoques y denominaciones, tales como: “estructural”, “funcional”, “generativa”, “comparada”, “de casos”, “cognitiva”, etc. Al respecto, señala Alarcos Llorach,

Si la sabiduría popular asegura que “cada maestrillo tiene su librillo”, en ningún dominio del conocimiento se revela ese adagio con más eficacia que en el de la gramática.” ([1994] 1999: 21).

Más allá de la polisemia inherente al término y a los distintos enfoques con que puede abordarse la gramática, a la hora de acordar cómo debe enseñársela a los alumnos de los diferentes niveles educativos, las diferencias que surgen son aún más profundas. Dada su pertinencia para el tema de esta tesis, en el siguiente apartado nos vamos a centrar en estas divergencias.

1.3. La polémica sobre la enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática es una cuestión siempre actual por la polémica que genera su aplicación en las aulas. Durante mucho tiempo ha sido enseñada para mejorar el uso de la lengua de los alumnos, específicamente para que los estudiantes pudiesen hablar y escribir correctamente, de acuerdo con los modelos literarios seleccionados del canon de obras clásicas.

En general, la polémica se centra en cómo se debe enseñar gramática a partir de su tratamiento como ciencia o disciplina de conocimiento y en cuál debe ser la adaptación para su enseñanza. Se discute así con qué gramática trabajar en clase: la normativa, la descriptiva, la explicativa o la formal. Asimismo, los defensores de que el dominio activo de la lengua no necesita del conocimiento de la gramática están en contra de que se pierda el tiempo destinado a la lectura y la producción de textos con la enseñanza de esos contenidos. Así, una de las fuertes críticas de los detractores de la gramática es que las clases de lengua han estado enfocadas principalmente en ejercicios, que siempre representan una situación ficticia, en lugar de abordar una perspectiva que considere a los alumnos como lectores o productores de textos reales.

Según López Morales (1992), al revisar la amplia bibliografía sobre la gramática y su enseñanza, son varios los teóricos que declaran la escasa utilidad de la enseñanza de contenidos gramaticales. En tal sentido, comparte la posición con otros muchos estudiosos que han cuestionado la funcionalidad de la enseñanza de la gramática y han sostenido la necesidad de plantear qué gramática enseñar y con qué objetivos: Lenz (1920), Américo Castro (1922, 1924), Brackenbury (1922), Selva (1930), Fernández Ramírez (1941), Gili Gaya (1952, 1964), Lázaro Carreter (1955), Camus Lineros (1960), Seco (1961), Manacorda de Rosetti (1961), Picardo (1962), Echeverría Weasson (1964), Morales Pettorino (1967), Martínez (1968), Herrero Mayor (1969), Rosenblat (1975), Narbona (1977, 1989), Díaz Vélez (1978), Rodríguez (1983), Wagner (1989, 1992), Moreno de Alba (1992), entre otros.

García Folgado (2002) afirma que la *gramática escolar* surgió en el siglo XVIII, cuando comienza a implementarse el estudio de las gramáticas de las lenguas vulgares como materia del sistema educativo. En este contexto, se empieza con la enseñanza de la gramática a los niños en las escuelas y se escriben y difunden manuales didácticos.

Luego, en el marco del desarrollo de la historia de la gramática, diversos trabajos han planteado la pertinencia de la gramática escolar como un espacio de reformulación y

divulgación de tradiciones gramaticales (García Folgado y Sinner, 2012; Calero Vaquera, 2008, 2009 y 2010).

En relación con el debate sobre la conveniencia o no de la instrucción gramatical, Fontich (2011) explica que durante el siglo XX y hasta la actualidad se ha discutido sobre este tema en diferentes países con tradiciones escolares diversas en educación lingüística. En tal sentido, da cuenta de trabajos presentados en el Reino Unido, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia y España. De acuerdo con este autor, el volumen colectivo de Locke (2010) aborda la historia de la enseñanza de la gramática y las polémicas que se asocian a ella en el ámbito anglosajón. Por ejemplo, con la instauración en 1990 del National Curriculum en Inglaterra, que responde a una política educativa conservadora, se produce una enseñanza muy dirigida por el rol transmisivo del profesor, que centra la atención en el reconocimiento y etiquetado de unidades correspondientes a los niveles morfológico y sintáctico (Clark, 2010; en Fontich, 2011: 40).

En Estados Unidos el debate público dominante se centra en atribuir las enormes deficiencias detectadas en la escritura de los escolares a la falta de una instrucción gramatical directa y formal. Además, se realizan campañas periódicas en los medios de comunicación que relacionan estas deficiencias y la falta de enseñanza de la gramática con la carencia de disciplina escolar y social (Hanckock & Kolln, 2010; Cameron, 1995; Larsen-Freeman, 2003; en Fontich, 2011: 40-41). Frente a este panorama, Fontich destaca el curriculum de Escocia por ser más abierto y porque “promueve actividades de contraste interlingüístico sobre la base del trabajo cooperativo (Trousedale, 2010; en Fontich, 2011: 41)” y los currículos de Nueva Zelanda y Australia, que toman como base la lingüística funcional para el desarrollo de los programas gramaticales y, como eje vertebrador, el valor semántico de la lengua en uso y no la morfosintaxis aislada (v. Christie, 2010; Janks, 2010; en Fontich, 2011: 41).

Por otra parte, en el ámbito francófono, son varios los estudiosos que fundamentan la necesidad de desarrollar modelos que integren el uso de la lengua con el estudio gramatical, en el marco de la didáctica de la lengua y problematizando los procesos de transposición didáctica (Bronckart, 2008; Vargas, 2009; Combettes, 2009). En tal sentido, uno de los aportes de Fontich (2006), en el contexto de investigación español es que remarca que son cuatro los ámbitos donde la instrucción de la gramática es imprescindible:

a) la producción escrita y el desarrollo de la expresión oral formal en primeras lenguas;

b) la adquisición de otras lenguas y el análisis interlingüístico entre las lenguas que conocemos;

c) el abordaje de la ortografía y de los aspectos normativos relacionados con la oración y las palabras en el texto; y

d) la construcción de una cultura general, esperable en cualquier ciudadano escolarizado, que debe conocer cómo comunicarse con su lengua materna y emplear diccionarios, traductores o libros de estilo.

Por su parte, López Morales evalúa que hay críticas duras y merecidas, pero que habría que analizar si se realizan a la enseñanza de la gramática teórica o si se hacen al producto de aplicaciones indebidas y hasta irracionales. Afirma este autor, en tal sentido, que

Después de consignar tales condicionantes, se explican (y hasta nos hacemos solidarios) con afirmaciones como la de Galichet (1972), que dice: “los lingüistas han provocado confusión entre los profesores y han hecho más difícil la enseñanza idiomática”, o la de Roulet (1972), quien afirma que “si la gramática tradicional resulta insuficiente, las teorías gramaticales modernas y las descripciones derivadas de ellas están muy lejos de proporcionar soluciones a los problemas de los pedagogos”, o la más enérgica de Narbona (1989): “La gramática quizás esté dejando de ser el último reducto de los principios medievales (...) pero corre el peligro de ir convirtiéndose en un saber estéril que no entusiasma a los alumnos y lleva al desánimo y a la desazón a los profesores. El acogimiento de los sucesivos planteamientos teóricos, lejos de contribuir a sacar de la rutina el estudio gramatical y convertirlo en algo vivo que penetre en la inteligencia y la fecunde, lo ha complicado” (1992: 364-368).

En resumen, podemos considerar que la discusión sobre si debe o no enseñarse gramática en la escuela es una problemática que actualmente forma parte del debate en la enseñanza de la primera lengua. La cuestión del valor de la enseñanza de la gramática se enmarca generalmente en la pertinencia de los contenidos gramaticales. Actualmente, se promueve la idea de que debe propiciarse la reflexión metalingüística a partir de analizar el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. A continuación, abordamos qué desarrollo ha tenido la gramática escolar en las escuelas argentinas.

1.4. La Gramática en la escuela argentina: algunas precisiones

Albano y Giammatteo (2004), al plantear que desde hace tiempo se ha descuidado el desarrollo lingüístico integral de los alumnos, pasan revista a las diferentes corrientes que dominaron la enseñanza de la lengua y de la gramática en nuestro país durante el siglo pasado. Según señalan, en la primera mitad del siglo XX predominó la enseñanza de la gramática tradicional, basada en las categorías y unidades de la gramática clásica, preexistentes al análisis. En cuanto a la sintaxis, el objetivo era enseñar cómo se debían

colocar en orden las palabras en la oración para una buena construcción de frases y períodos y, además, se estudiaban las conexiones sintácticas entre los elementos, como la concordancia y la rección.

Afirman estas autoras que el estructuralismo se impuso en todo el país con el inicio del dictado de la cátedra de *Gramática*, a cargo de Ana María Barrenechea – discípula de Amado Alonso-. Barrenechea fue quien, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, difundió esta corriente en Argentina. Esto trajo nuevos aires a la gramática, que rápidamente repercutieron en la enseñanza escolar. Frente al enfoque tradicional anterior, el cambio se produjo en la consideración de la lengua como sistema, en el que ningún elemento está predeterminado, sino que las unidades se definen a través de las relaciones y oposiciones con el resto.

En este contexto, los libros de texto destinados a los escolares -producidos por los introductores de la teoría (Barrenechea, 1962; 1969; 1971; Lacau-Rossetti, 1964; Bratosevich, 1964; Kovacci, 1962; 1980; entre otros)- junto con el análisis de la lengua desde un enfoque estructural proporcionaban guías para la expresión oral y escrita, con el objetivo de que los alumnos pudieran analizar y valorar obras literarias y también reflexionar sobre su propia actuación lingüística. Más adelante, en la década del setenta, surgió una segunda generación de manuales, las *carpetas de lengua*, que presentaban textos destinados a la ejercitación principalmente y que estaban acompañados por recursos teóricos para los docentes. Posteriormente, se fueron dejando de producir los manuales diseñados por quienes enseñaban la teoría y se introdujeron novedades editoriales con escasa fundamentación teórica, que redujeron la ejercitación a una actividad mecánica. Esto redundó en la disminución de la reflexión sobre la propia lengua y en una reducción de su aporte a la comprensión y producción de los estudiantes.

A partir de los años ochenta comenzó a imponerse la orientación textualista en la enseñanza de la lengua, principalmente en el nivel secundario. Paralelamente, predominaba en Estados Unidos la corriente generativa de orientación formal que, sin embargo, tuvo escasa repercusión en nuestro país más allá del ámbito de la enseñanza del inglés. Los manuales que se produjeron en esta época para los alumnos de secundaria privilegiaban al texto como unidad semántica e incluían las nociones de coherencia y cohesión. Además, le otorgaban una gran importancia a los mecanismos para producir y comprender mensajes, a la semiótica, a la teoría de comunicación y a las funciones del lenguaje.

Cuando se impuso el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua comenzaron a presentarse propuestas con mucho colorido en las imágenes, con la inclusión de materiales audiovisuales, pero que muchas veces no resultaban suficientemente consistentes con el verdadero objetivo de la disciplina. En la actualidad, todavía subsisten manuales, surgidos en los noventa, bajo el dominio del enfoque comunicativo, que intentan integrar el discurso con la gramática. No obstante, se puede decir que los problemas subsisten, ya que, según plantean las citadas autoras (2004):

i) los temas suelen presentarse de modo fragmentario y sin un recorrido claro para el seguimiento;

ii) tampoco hay una progresión o presentación gradual de conceptos entre los manuales de años sucesivos;

iii) las nociones nunca quedan nítidamente delineadas, por tanto, dada la mezcla de conceptualizaciones y marcos teóricos, las definiciones suelen ser demasiado amplias y los conceptos tienden a ser presentados en forma excesivamente simplificada, desgajados de su marco de referencia que les confiere inteligibilidad.

Después del panorama presentado, Albano y Giammatteo (2004) se preguntan si es posible trabajar en la escuela con una gramática significativa. Afirman, en tal sentido, que no es necesario el análisis repetitivo y mecánico, sino que deben plantearse cuáles son los procesos que originaron las estructuras, optar entre diversas alternativas y explicar las combinaciones que pueden aparecer como similares pero que responden a estructuras diferentes. Además, enfatizan que junto con el estudio de las estructuras, se deberá abordar con los alumnos el uso de la lengua –considerando los aspectos sintácticos, morfológicos y lexicales- en diferentes contextos comunicativos. Según estas autoras, “la noción de registro debe servirle para “apropiarse” de la lengua y hacer efectivo su uso en una unidad comunicativa determinada y de acuerdo con la situación en que se encuentra” (2004: 145).

Por otra parte, otro aspecto al que se debe atender es el de los diferentes marcos teóricos propuestos para el abordaje de la gramática. Cuando tuvo su apogeo el estructuralismo, no había otras teorías que se hubieran difundido entre los docentes. En la actualidad, los profesores e investigadores universitarios se encargan de difundir propuestas de muy diversas procedencias y orientación. En tal sentido, Viramonte de Ávalos da cuenta de esta situación cuando analiza los cambios que evidencia el avance de la disciplina al comparar los libros de resúmenes presentados en el Primer Congreso Nacional de Lingüística de 1977 y en el noveno, de 2002. Esta autora señala que en los

veinticinco años que transcurrieron entre los dos congresos puede observarse cómo en el primero se presenta una propuesta para superar el debate “gramática tradicional versus gramática estructural”, conflicto asumido como “consideración versus prescindencia del significado” (Viramonte de Ávalos, 2004: 151). En cambio, en el noveno Congreso los trabajos expuestos sobre gramática plantean una amplia diversidad temática y “numéricamente, develan una tendencia a la cosmovisión pragmático-discursiva y pedagógico-didáctica. [...] La bibliografía da cuenta de diversas teorías, entre ellas, gramaticales de diferente corte” (2004: 153). Se alude también a la semántica formal, a la lógica de la argumentación, a disciplinas cognitivas, del discurso y pragmáticas y se citan autores de corrientes muy diversas y a menudo encontradas entre sí, como Chomsky, Halliday, Lasnik, Jackendoff, Dowty, Baker, Pustejovsky, Hale y Keyser, Bosque, Demonte, Talmy, Perelman, Toulmin, Van Dijk.

Ahora bien, ¿son igualmente aplicables todas estas teorías o algunas resultan más adecuadas que otras para el aula? ¿Pueden emplearse tal como se presentan en los libros teóricos o deben ser adaptadas? En este último caso, para avanzar en las posibles respuestas, sin duda, primero es necesario que revisemos las cuestiones relativas a la didáctica de la lengua, como planteamos a continuación.

1.5. La Didáctica de la lengua

Además de considerar la gramática teórica y su reflejo en la enseñanza en la escuela secundaria, dado que este estudio se ubica en la línea de investigación aplicada, debe también centrarse en la forma en que estos contenidos van a ser enseñados, es decir, en los aspectos didácticos de la cuestión que nos ocupa. La denominación “didáctica de las lenguas” comenzó a ser empleada a partir de los años 50, desde una perspectiva aplicacionista y de manera prescriptiva. La reconfiguración de la didáctica de las lenguas como disciplina científica se viene desarrollando, aproximadamente, desde hace veinte años (Bronckart y Schneuwly, 1996). A partir de su surgimiento comenzó a plantearse como un área específica de conocimiento y fue separándose de la influencia de disciplinas que la ubicaban como una simple aplicación de sus propuestas teóricas en los contextos educativos. En tal sentido, Camps (1993) señala que frente a lo que se ha denominado “concepciones aplicacionistas” en la enseñanza de la lengua, es necesario plantear la especificidad de la didáctica de la lengua y profundizar en una teoría de la acción didáctica con una metodología de investigación adecuada.

Específicamente en el marco de la Didáctica de la Lengua, los trabajos de Bronckart y Plazaola Giger (1998), Bronckart y Schneuwly (1996) y los producidos en el

GREAL –Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad Autónoma de Barcelona- (Camps et al., 2001, 2003, 2005, 2006, entre otros) conceptualizan el espacio de investigación y conocimiento propio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Los investigadores en didáctica de la lengua que han reflexionado sobre el papel de la gramática (Bronckart, 1985; Camps, 1998; Zayas, 1994, 1997, 1999, 2006; entre otros) indican que el marco didáctico a partir del que se debe plantear la enseñanza de la gramática no es una cuestión de detalle, sino un elemento fundamental que permite o impide conseguir los objetivos buscados. En tal sentido, compartimos con Ribas y Verdaguer que para que los alumnos puedan comprender el funcionamiento de la lengua es necesario centrar y abordar los componentes de la gramática desde una óptica que propicie que los alumnos se aproximen a ellos con una actitud activa y reflexiva, que les permita construir un conocimiento significativo al que puedan recurrir para sus necesidades concretas y cotidianas en el uso de la lengua (2006: 50).

Camps (2001, 2005, 2009), en las investigaciones que ha dirigido y llevado a cabo con los investigadores del grupo GREAL se ha referido al “aprendizaje gramatical” para indicar el objetivo de la programación en la que se interrelacionan actividades de producción y comprensión de textos y las dirigidas al aprendizaje de la lengua en diversos niveles (enunciativo, pragmático, textual, sintáctico y morfológico). Así, esta autora plantea que, para tomar los aspectos formales de la lengua como objetos de enseñanza en sí mismos, es necesario abordarlos considerando dos aspectos:

- a) cómo se le puede dar sentido a la actividad de aprendizaje de estos contenidos más allá de los ejercicios puntuales, y
- b) de qué manera se les puede dar coherencia para no presentarlos de manera ocasional, de acuerdo con los textos que lean o con las necesidades que les surjan al escribir.

En consecuencia, teniendo en cuenta los planteos anteriores, en relación con la investigación realizada en esta tesis, nuestra propuesta se basa en que la enseñanza de la gramática debe realizarse a partir del reconocimiento lingüístico de los contenidos y de la reflexión metalingüística. Para que los alumnos puedan hacer consciente lo que ya saben, dado que, como plantea Chomsky (1992), todo hablante nativo tiene internalizado el conocimiento de su propia lengua, y puedan desarrollar ese conocimiento, construimos un marco teórico que incluye aportes de diferentes fuentes, como son la investigación-acción, la teoría sociocultural, la actividad lingüística y la interacción en el aula, y la

transposición didáctica para construir conocimientos. A continuación, hacemos una breve referencia a cada uno de estos aportes de los que nos hemos nutrido.

1.5.1. La investigación acción

Diferentes autores (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1991; Suárez Pazos, 2002) atribuyen la autoría de la investigación acción al psicólogo alemán Kurt Lewin (1890-1947), que desarrolló en E.E.U.U, entre 1930 y 1940, un metodología basada en la experiencia de los sujetos con el fin de construir en forma conjunta teorías de cambio social. Este autor construyó la denominada *field theory*, partiendo del principio de que el comportamiento siempre se relaciona con las características particulares de las personas y con la situación social en que se encuentran. Por esto, el actuar de los individuos no solo se relaciona con el entorno, sino también con los factores psicológicos. El estudio de Lewin constituyó una revolución en la investigación empírica al plantear que los fenómenos psico-sociales pueden ser estudiados experimentalmente. El modelo lewiniano se compone de tres etapas:

1	Insatisfacción + identificación de un área problemática + formulación de hipótesis para resolver el problema + selección de una de ellas para ver si funciona.
2	Acción para comprobar dicha hipótesis.
3	Evaluación de los efectos de dicha acción.

El esquema de investigación que aplicaba Lewin estaba compuesto por una espiral en la que se pasa de un nivel a otro realizando las siguientes operaciones: replanificar, actuar, observar, reflejar. Además, el modelo contempla la posibilidad de que se produzca otra serie de vueltas en espiral y que haya una continuación del ciclo. En Estados Unidos, esta forma de investigación tuvo un gran impacto y sus ideas pasaron del ámbito social al de la educación. Así, la investigación acción se orienta hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que, como señalan Kemmis y McTaggart (1988, en Bausela Herreras, 2004), se construye desde y para la práctica, pretendiendo mejorarla a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla. El método demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los involucrados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis críticos de las situaciones y, según ya hemos planteado, configura una espiral de ciclos.

1.5.2. La teoría sociocultural y la interacción en el aula

En los trabajos de Cubero Pérez (1988, 1994, 2005a, 2005b, 2010) y Cubero Pérez et al. (2000, 2005, 2007, 2008) se enfatiza el papel que tienen los alumnos como agentes activos en la construcción del conocimiento en el marco de un contexto de interacción social. De modo semejante, Leontiev (1981) había sostenido que el funcionamiento psicológico humano adquiere sentido en el marco de un flujo de interacción social donde los participantes comparten el desarrollo de una actividad práctica. En estos contextos de relación se crea un sistema social en el que adquiere sentido la interacción humana y es así como se construye el conocimiento.

La perspectiva sociocultural remarca las formas de enseñanza, dado que se plantea la generación de un entorno rico y estimulante para que los alumnos puedan explorar los temas y acceder a la consulta de materiales con la guía del docente. De esta manera, no es la clase magistral o la instrucción directa el único instrumento para enseñar, sino que es a través de la interacción con otros, a través del diálogo con los compañeros y con el docente que se construye el aprendizaje. En el proceso de construcción de conocimientos sobre la lengua, es el *andamiaje* lo que debe proporcionar el docente al estudiante: se trata de que el adulto aporte modelos de patrones para poder dialogar, haga posibles las situaciones de intercambio y apoye los progresos que el alumno y el grupo realizan.

Desde una perspectiva cognitiva se focalizan los procesos internos de representación, las ideas previas y la adquisición de nuevos saberes y se hace referencia a la memoria y a las estructuras de conocimiento conceptual y procedimental. Se parte de la idea de que estas estructuras previas son las que condicionan la acción y las formas de pensar. Por otro lado, desde la perspectiva sociocultural, se describen las representaciones en la memoria como estructuras construidas socialmente en el desarrollo de una actividad. De acuerdo con Rogoff (1993), la apropiación de estas nuevas formas de conocimiento constituye una transformación reconstructiva y no la incorporación de algo externo hacia el interior. Compartimos la propuesta de esta autora cuando señala que

Olson (1976) sugiere que el intelecto humano no puede separarse de las tecnologías (por ejemplo, de la escritura, del lenguaje, de los sistemas numéricos), inventadas para ampliar los procesos cognitivos. Se opone a la noción de habilidades cognitivas de carácter general, ya que los procesos cognitivos operan sólo con tecnologías específicas (escritura, sistemas de navegación, etc.). De forma parecida, Luria (1971) señaló que los procesos cognitivos no existen fuera de las condiciones socioculturales (materiales) en las que operan. La lecto-escritura tiene una función instrumental en la

construcción de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con actividades culturalmente valoradas (1993: 82).

En el marco de la perspectiva sociocultural, Wells (1996) propone la teoría de la actividad social fundada en las concepciones de Vigotsky (1979) y de Leontiev (1981), en la que plantea que la práctica educativa tiene un objetivo y se estructura en base a la actividad, a la acción y a la operación. La actividad está condicionada por el objetivo educativo, mientras que la unidad de acción se relaciona con una unidad curricular, que puede estar formada por varias actividades. A su vez, las actividades se desarrollan a través de tareas que pueden tener una serie de pasos reconocibles. De acuerdo con este autor, el *discurso* es el instrumento principal para que los alumnos puedan comprender la actividad y para que puedan construir conocimiento. A partir de una clase, en el marco de la investigación sobre el discurso áulico, este autor señala que en las prácticas sociales educativas el discurso y la actividad son esenciales y cumplen funciones complementarias, debido a que

se imparte una lección de carácter más general, aunque mediante un ejemplo más que por una instrucción directa. Al dedicar tiempo a considerar las diversas razones que ofrecen los estudiantes en apoyo de sus predicciones, la profesora muestra que el discurso es tan importante como la acción en la práctica de hacer ciencia (1996: 87).

De manera similar, Mercer (1996) afirma que el lenguaje constituye una forma social de pensamiento y es un medio eficaz para transformar la experiencia en conocimiento. Pero, como en la práctica educativa, aprender no es una tarea individual, este autor explica que se trata de la *construcción guiada de conocimiento para los procesos de enseñanza y aprendizaje* y que es tan importante el lenguaje como la actividad en estos procesos. En la actividad conjunta y en la elaboración y profundización de significados destaca tres elementos fundamentales: la discusión, la implicación en la realización de tareas en colaboración y la práctica o experiencias físicas.

1.5.3. La transposición didáctica

La *transposición didáctica* surge, según Bronckart y Schneuwly (1996) y Bronckart y Plazaola Giger (2007), a partir de la propuesta de Verret (1974), retomada y aplicada por Chevallard (1985) a la enseñanza de la matemática. La transposición didáctica es pensada como una transformación de un contenido del “saber sabio” (saber científico) a una versión comprensible para la enseñanza denominada “saber a enseñar”, el cual a su vez sufre un conjunto de nuevas transformaciones hasta hacerse objeto apto para la enseñanza. El proceso que transforma un objeto de saber sabio, en objeto enseñable, es denominado transposición didáctica. En él se tiene en cuenta *el objeto del saber – el*

objeto a enseñar y el objeto de enseñanza en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido a lo construido (Chevallard, 1991: 46).

Schneuwly (2004) discute la afirmación de Chevallard porque, según él, el saber es un ingrediente esencial para el aprendizaje, que existe como un saber útil antes de ser transpuesto en el aula. Afirma también que los saberes no existen, en primer lugar, para ser enseñados, sino para ser utilizados en diversas situaciones. No obstante, Schneuwly constata que “los saberes”, en una secuencia didáctica, se descomponen y fragmentan en función de distribuir los contenidos y de su progresión y funcionamiento dentro del sistema escolar. Para este autor, las situaciones de uso no pueden ser transpuestas tal cual, no pueden ser reproducidas fielmente en clase, sino que se transforman necesariamente. Toman, además, significado en el contexto escolar y esto afecta el saber enseñado, que necesariamente tiene otra función y requiere un nuevo contexto.

Bronckart y Plazaola Giger (2007: 104) recuperan la noción de transposición didáctica de Verret y Chevallard y señalan que están de acuerdo con el segundo en que sus propuestas constituyen “una contribución de **una ciencia didáctica**, más allá de las especificidades de las diversas materias de enseñanza (matemáticas, ciencias, lenguas, etc.)”. El foco, en tal sentido, está puesto en las diferencias existentes entre las prácticas de la exposición científica y la presentación didáctica. Es necesario contemplar los procesos que se generan en las aulas, partiendo de situaciones de investigación-acción, ya que el papel de la didáctica es interpelar las ciencias de referencia para permitir una descripción más real de las competencias y las actuaciones de los alumnos y sus estrategias de adquisición (Petitjean, 1998: 24).

En el marco de una propuesta para analizar las prácticas educativas y la construcción discursiva del conocimiento en el aula, Cubero Pérez et al. (2008) plantean una concepción del lenguaje constructivista y social. Recuperan aspectos del marco teórico de la psicología histórico-cultural de Vigotsky -y de otros autores que la han desarrollado- y de las perspectivas constructivistas. Afirman que *conocer* es una acción – o un proceso de construcción- situada y social. Esa construcción personal se produce a partir de las experiencias de aprendizaje, que tienen un carácter social y compartido o, en otras palabras, son una construcción cultural. La construcción del aprendizaje puede ser interpretable en función de que las personas se apropian de determinados contenidos, es decir, de establecer relaciones entre lo conocido y las nuevas experiencias. Compartimos con estos autores que el conocimiento y las herramientas de las que se apropian los

sujetos no son una simple copia, sino que constituyen una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes.

En tal sentido, el discurso en general y, específicamente, el discurso educativo no son una simple representación del pensamiento en el lenguaje, sino que es un modo social de pensar (Cubero Pérez et al., 2008). Asumimos, de acuerdo con estos autores, que el discurso educativo es el que permite la construcción del conocimiento y también la realidad que se construye a través de la interacción en el aula. Por ello, su propuesta de investigación se basa en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del análisis de la interacción verbal educativa. Al estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados, se centran en la exploración del discurso educativo. Además, describen y explican los cambios que se producen en los conocimientos escolares, en los procesos de interacción entre alumnos y docentes que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.5.4. La enseñanza de la gramática

Retomemos ahora la cuestión de la gramática. Al analizar su enseñanza en la formación de los estudiantes de la escuela secundaria obligatoria, Mantecón Ramírez y Zaragoza Canales afirman que la gramática escolar es “la ciencia que nos dice cómo es la lengua y cómo debe usarse, de acuerdo con su finalidad práctica comunicativa” (1998: 75). De acuerdo con estas autoras, aunque la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática no son lo mismo, ambos procesos se han confundido con frecuencia y continúan confundándose en la actualidad.

Respecto de la enseñanza de la gramática, asumimos con Fontich (2006), que la mayoría de los aportes confluyen en remarcar la necesidad de centrarse en las siguientes cuestiones:

- *La transposición didáctica de los saberes de referencia y, a partir de allí, el modelo de gramática que la escuela debe elaborar.* La transposición explicaría el paso de los saberes provenientes de los campos científicos (y también de los usos sociales) a los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Esto no debe entenderse como una degradación de los contenidos, sino como una reconstrucción de estos para ser enseñados.
- *La terminología gramatical en el aula.* La adquisición y el uso progresivo del metalenguaje debería basarse principalmente en:

a) el uso que el profesor hace de los conceptos y términos gramaticales cuando propone las actividades y las dirige;

b) los juegos de manipulación del lenguaje para que los alumnos empleen progresivamente esos términos, que deben preceder a las actividades de sistematización y conceptualización.

- *El uso de la lengua y el sistema lingüístico.* A partir de la generalización de los métodos pertenecientes al estructuralismo, la escuela asume que el objetivo de la enseñanza gramatical es facilitar el aprendizaje de la producción escrita y de la expresión oral formal. Pero los resultados obtenidos en las experiencias en el aula señalan que no se ha alcanzado un aprendizaje efectivo del discurso y que se necesita que los alumnos aprendan a convertir el saber conceptual sobre el sistema de la lengua en uso en géneros discursivos concretos.

- *La reflexión metalingüística.* En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos gramaticales, el objetivo de la mediación del profesor y de la secuencia didáctica es que el alumno deje de percibir la lengua como un hecho externo –propia de las tareas escolares o de los libros de texto- para concebirla como un hecho interno sobre el que puede reflexionar y seleccionar los contenidos según su actuación verbal.

- *El papel del docente.* Su papel en este proceso de aprendizaje debe basarse en proponer un diseño de secuencia didáctica flexible, que responda a las demandas y necesidades de los alumnos; y en asumirse como guía para coordinar actividades secuenciadas de tal forma que haya una profundización de los saberes y una relación con lo que se ha analizado en clases anteriores.

- *Una metodología basada en la manipulación y la verbalización.* Los contenidos gramaticales y la enseñanza de la gramática en la escuela se convertirán en un objeto interesante, si se les da la oportunidad a los alumnos de que dejen de ser receptores pasivos para actuar como agentes activos del proceso de investigación al elaborar y emplear instrumentos para el análisis, así como también recoger datos comparándolos y sintetizándolos. Al mismo tiempo se les debe permitir que sean observadores del propio proceso de aprendizaje con instrumentos de evaluación formativa que potencien la verbalización y el diálogo entre pares, en pequeño y gran grupo-clase y con el profesor. Entonces, se propicia que, además de que la gramática sea un objeto de estudio, se puedan realizar informes y exposiciones orales sobre lo que se ha aprendido.

En cuanto al segundo eje, el del aprendizaje, Fontich (2006) plantea que un interrogante que debemos considerar los docentes es en qué medida el diseño global para la enseñanza gramatical realmente es eficaz para que el alumno construya su conocimiento y pueda hacerlo operativo en su actuación discursiva. Los dispositivos que se empleen para una evaluación continua de lo aprendido deben consistir en actividades que evidencien los procesos de conceptualización gramatical que realizan los alumnos. Es necesario que estos dispositivos permitan que los alumnos puedan verbalizar lo que están haciendo a través de un habla exploratoria que le permitirá también al profesor obtener información valiosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los propósitos de la implementación de las secuencias didácticas para aprender gramática es que el docente pueda observar cómo hablan los alumnos para tener noción de cómo aprenden, qué problemas no permiten que sigan avanzando en la construcción de conocimiento y qué intervenciones docentes los ayudan a avanzar o los hacen retroceder.

Por otra parte, Di Tullio considera que los objetivos de la enseñanza gramatical dependen del nivel educativo con el que se relacionan. En el caso de la escuela secundaria, según la autora, se debe reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua: “el error, la dificultad, las diferentes expresiones alternativas, la ambigüedad pueden resultar disparadores de una actividad sistemática de reflexión metalingüística” (2002: 1339). El propósito es que los estudiantes puedan conectar su conocimiento intuitivo con las reglas de la gramática, a través del ejercicio de reflexión y argumentación de los conceptos que van descubriendo.

Asimismo, para enseñar gramática en la escuela secundaria considero necesario recuperar la perspectiva propuesta por Giammatteo (2013), basada en dos competencias esenciales:

- a) la *lingüística*, respecto de la cual el objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes opciones que brinda a sus usuarios; y
- b) la *comunicativa*, ya que interesa que los estudiantes adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones.

Esta propuesta, que tiene como eje la palabra, se basa en un enfoque cognitivo, que postula que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo por la influencia que tiene en una mejor expresión, sino porque constituye una vía de acceso al conocimiento y a las estructuras lingüístico-discursivas de la lengua. Además, es un

vehículo para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Se parte del conocimiento que tenga el estudiante de su lengua materna y el propósito es que, a través de la enseñanza, construya un conocimiento explícito –consciente- del sistema y pueda reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje y su uso (Giammatteo, 2013).

1.6. Construcción de un marco teórico para investigar

Para esta tesis, asumo una propuesta de enseñanza que toma como punto de inicio una unidad básica de la lengua: la palabra. En este sentido, el reconocido lingüista Roman Jakobson ya había planteado que las unidades léxicas son entidades con un doble estatus puesto que “están ligadas necesariamente con el código por una relación interna y con el mensaje por una relación externa” (1963: 49), es decir que el léxico, por un lado, constituye “una interfaz en la que se produce el entrecruzamiento sistemático de los diferentes niveles de representación que intervienen en la organización de la lengua” (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio, 2009: 26) y, por el otro, introduce el conocimiento de mundo, dentro de esa misma estructura. De este modo, una enseñanza basada en la interrelación de los niveles léxico, gramatical y textual permite incentivar más eficazmente el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Según Jorba (2000), estas habilidades están en la base del aprendizaje, pero se concretan mediante el lenguaje y en estrecha relación con las tipologías textuales. Sin embargo, su desarrollo se considera fundamental porque su dominio hace posible aprender los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

Camps (2005) afirma que, cuando se observa el aula como un espacio en el que se desarrollan diversas actividades discursivas, se comprueba que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen de manera aislada y que enseñarlas involucra la confluencia de todas ellas. Así, la autora propone que incluso se consideren las diferentes funciones que tiene la lengua oral, ya que

en este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales (2005: 37).

De esta manera la enseñanza de la lengua se enriquece, dado que se consideran las diferentes habilidades lingüísticas, fundamentalmente como un instrumento de comunicación humana por el análisis de los procesos que las actividades discursivas involucran y porque su enseñanza resulta de la confluencia de todas ellas. Desde el punto de vista de la implementación, el objetivo es promover un entrenamiento gradual,

sistemático y reflexivo que considere el nivel madurativo y de conocimientos previos de los alumnos. Se trata de un aprendizaje

- gradual, que incorpore los conocimientos lingüísticos de manera progresiva, desde lo más simple a lo más complejo, y que incluya tareas de refuerzo e integración;
- sistemático, que comprenda la presentación de los ítems de manera integral y promueva el establecimiento de redes de asociaciones que posibiliten la relación y el contraste con los conocimientos previos de los alumnos;
- reflexivo, que tome en cuenta el dominio de las operaciones metacognitivas, en el sentido de lograr que el alumno tenga un control consciente de los mecanismos lingüísticos que le permita el reconocimiento y la explicitación de los procesos involucrados en el uso de la lengua, de modo que logre el autocontrol de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, compartimos con Vigotsky (1995) que el estudio de la gramática es importante para el desarrollo mental de los alumnos, principalmente en el aprendizaje de la lengua escrita, donde puede tomar conciencia de lo que está haciendo y aprender a usar sus habilidades conscientemente. Así, según destaca, son recursos para dominar los procesos mentales

la *lengua*, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la *escritura*, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales (1995: 136-137. La cursiva es nuestra.).

En esta perspectiva, en primer lugar, se plantea al individuo como agente activo en el desarrollo y, en segundo lugar, se reafirma la importancia de los efectos contextuales porque el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un momento dado. Vigotsky considera la memoria humana como una función apoyada y transformada activamente mediante el empleo de signos cuando afirma que

De la misma manera que un molde da forma a una sustancia, las palabras pueden estructurar una actividad. Sin embargo, esta estructura se puede modificar o reformar cuando los niños aprenden a usar la lengua de maneras que les permiten ir más allá de sus experiencias previas para planificar acciones futuras [...] cuando los niños aprenden a emplear con eficacia la función de planificación de su lengua, su campo psicológico cambia de una manera radical. Ahora, la visión del futuro es una parte esencial de sus maneras de abordar lo que les rodea (1978: 28; en Daniels, 2003: 35).

En tal sentido, coincidimos en que es imprescindible la reflexión explícita sobre los contenidos gramaticales para poder incidir en la metacognición del alumnado. Por ello, a

continuación, abordaremos en qué consiste este proceso de control sobre el propio conocimiento.

1.6.1. La metacognición

En las últimas décadas se ha focalizado la importancia que tiene la metacognición y el papel que cumple en la enseñanza en diferentes áreas disciplinares. En particular, para la enseñanza de la lengua materna y de los contenidos gramaticales, recuperamos los trabajos llevados a cabo por el GREAL en la Universidad Autónoma de Barcelona (v. Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006; Camps y Ribas, 2017; entre otros). Asimismo, en el marco de la psicología cognitiva también se han realizado estudios y aportes pioneros al conocimiento de esta temática (Flavell, 1976, 1979, 1981; Nisbet, 1991; Novak y Gowin, 2002; entre otros).

En este contexto se recupera la metacognición para plantear que los procesos mentales se relacionan con las operaciones que se realizan para gestionar el conocimiento, pero también están involucrados en este proceso los mecanismos que se ponen en funcionamiento para lograr ese conocimiento. El enfoque metacognitivo es el resultado de investigaciones de la psicología cognitiva y se basa en el grado de conciencia o conocimiento que los alumnos desarrollan sobre su forma de abordar la tarea y de reflexionar sobre ella. En tal sentido, Flavell (1979) afirma que una estrategia cognitiva es colaborar en el proceso que realiza el estudiante para lograr la meta y que la estrategia metacognitiva se centra en brindar información sobre la actividad que se está llevando a cabo y el progreso que se logra con ella. Los trabajos realizados por Flavell aportaron el reconocimiento de que los seres humanos pueden ser capaces de estudiar y analizar los procesos que emplean para conocer, aprender y resolver problemas. En palabras del autor, la metacognición

se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje... Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo (Flavell, 1976: 232).

Por otra parte, Brown y colaboradores (1987) plantean la existencia de un saber procedimental que está implicado en las actividades que se realizan para regular y revisar el conocimiento. Son actividades de planificación orientadas a comprender y solucionar un problema como, por ejemplo, predecir los resultados, programar el tiempo, determinar los procedimientos y recursos que se emplearán en la realización de la tarea, etc. A

continuación, mientras se realiza la actividad, se ponen en juego actividades de supervisión del aprendizaje como verificar y revisar lo aprendido; y, por último, se llevan a cabo actividades de control sobre los resultados para evaluarlos y generar una retroalimentación. De acuerdo con los autores,

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo y al control del dominio cognitivo... Aunque el conocimiento y la regulación del conocimiento están incestuosamente relacionados, esas dos formas de actividad tienen raíces bastante diferentes y los problemas que los acompañan son distintos. La tensión generada por el uso del mismo término, metacognición, para los dos tipos de conducta está bien ilustrada por el hecho de que incluso los más destacados ponentes en este campo tienden a responder a las cuestiones sobre la naturaleza de la metacognición con un "depende". ¿Se desarrolla tardíamente la metacognición?, depende del tipo de conocimiento o proceso al que uno se refiera. (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983: 106-107).

Moreno (1995) considera la propuesta de Brown et al. y explica que la metacognición se basa en el propio conocimiento y control de los procesos cognitivos y en el control y regulación de las estrategias de procesamiento de la información. Señala que los sistemas metacognitivos activan mecanismos para:

- a) predecir las limitaciones,
- b) tomar conciencia del repertorio de rutinas heurísticas,
- c) desarrollar la capacidad para identificar y resolver problemas,
- d) planificar y programar estrategias,
- e) controlar y supervisar las rutinas que se utilizan,
- f) realizar una evaluación final de las operaciones.

Por ello, según este autor,

Si tenemos presente que ese hacer debe ir acompañado de la reflexión o autorregulación consciente, ayudamos a que se entienda cómo y por qué funcionan los procedimientos, y es esta comprensión la que facilitará su generalización, su utilización significativa y su recuerdo (1995: 67).

También Camps y colaboradores (2001, 2005, 2006, 2017) afirman que es necesario que tanto los estudiantes como los profesores se familiaricen con la metacognición para poder realizar eficaces procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, se busca promover un proceso de enseñanza y aprendizaje que permita reflexionar y explicitar qué métodos se emplean al realizar las tareas. Además, se debe propiciar que se evalúen las estrategias aplicadas a partir del diálogo interactivo e intersubjetivo con el fin de enriquecer el juicio crítico de los participantes y de que puedan aprender de la experiencia y de los demás. El aula de clase debe convertirse en un foro de discusión, donde se comprenda que la evaluación constituye la autorregulación del aprendizaje. En tal sentido, asumimos que

cada estudiante construye su propio sistema personal de acción y lo mejora progresivamente, autoevaluando la calidad de sus propias ideas, manifestadas bien a través de debates con sus compañeros o con el profesorado, bien en sus escritos. El lenguaje juega, pues, un papel fundamental, no sólo como medio de expresión de las ideas, sino también como instrumento para su regulación (Jorba et al., 2000: 17).

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la gramática (Camps, 2001; Camps et al. 2005; Camps y Milian, 2006; Fontich 2006; Ribas et al. 2010) y, en particular sobre el verbo (Camps y Ribas, 2017), señalan la importancia que tiene la metacognición y la necesidad de plantearla en el marco de una relación entre el uso y el conocimiento reflexivo y sistemático de las formas lingüísticas. El objetivo es que haya coherencia en la instrucción de la gramática y que se pueda conciliar el desarrollo de las capacidades verbales con la adquisición y aprendizaje de los conocimientos sobre la lengua. Así, el énfasis está puesto en un abordaje explícito de los contenidos gramaticales, que sea el resultado no de una mera transmisión de conocimientos sino de la reflexión sobre el conocimiento de la lengua y sus usos. Esta propuesta se basa en la construcción activa de conocimientos gramaticales por parte de los alumnos, cuyo eje sea un proceso de investigación en el cual los propios alumnos aprendan gramática en el desarrollo de una secuencia didáctica. El profesor en esta propuesta pasa a cumplir el papel de andamio y de guía de este proceso (Fontich, 2006; Camps y Ribas, 2017).

Por lo expuesto, desde el planteo de desarrollo de la metacognición en el aula se propone que tanto los docentes como los alumnos puedan utilizar estos procedimientos y estrategias para lograr la modificación de sus representaciones mentales y participar en la mejora de los diseños didácticos y de las prácticas en el aula. Esta propuesta exige que, a los planteos teóricos ya presentados, añadamos otro: el de la teoría de la actividad, que es empleada por la Didáctica de la lengua materna para explicar los procesos de autorregulación (Camps, 2009; Camps y Ribas, 2017; Fontich, 2006; docentes e investigadores de la Escuela de Ginebra, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Commission Pédagogique du Texte, 1988) y que desarrollamos a continuación.

1.6.2. La teoría de la actividad

La *teoría de la actividad* se propone como un eje teórico direccional eficaz para explicar los procesos de autorregulación que se producen en el aula. En el contexto teórico de esta propuesta, la enseñanza y la educación se conciben como tipos de actividades que se realizan de manera conjunta y organizada entre los que enseñan y los que aprenden, cuyo eje principal es el aprendizaje. Bronckart explica que el *interaccionismo social* es una

posición epistemológica general, que recupera aportes de diversas corrientes de la filosofía y de las ciencias humanas. Arguye, en tal sentido, que si el hombre es

[...]efectivamente un organismo vivo, y si por esta razón algunas de sus propiedades comportamentales siguen estando condicionadas por la configuración del potencial genético y por las condiciones de supervivencia de la especie, sus maneras de comportarse testimonian también capacidades nuevas (en particular, capacidades de pensamiento y de conciencia), que se construyeron en el curso de la evolución mediante un debilitamiento progresivo de las ataduras biológicas y comportamentales, y que continúan contribuyendo a su autonomización respecto de las “leyes de la naturaleza”. Por eso la posición interaccionista implica que es iluso intentar interpretar las conductas humanas en lo que tienen de específico, ni apelando a las propiedades del sustrato neuro-biológico humano (dirección tomada por el cognitivismo y las neurociencias), ni como resultado de la acumulación de aprendizajes condicionados por las restricciones debidas a un medio preexistente (tesis fundadora del behaviorismo) (2004:18).

Bronckart (op. cit.) recupera los aportes de Leontiev (1981), quien analiza la propuesta teórica histórica-cultural de Vigotsky, y explica que no son los conceptos sino que es la actividad la responsable de unir el organismo con la realidad circundante y determinar el desarrollo de la conciencia. Esto significa que hay una retroalimentación entre la unidad de la actividad exterior –la práctica-, con la que se realiza en el interior –psíquica-, y que se construyen en la misma actividad; así las acciones constituyen la unidad de análisis de la actividad de aprendizaje. Entonces, lo que se propone en este contexto es que la construcción de conocimientos se produzca a partir de actividades adecuadas para que los alumnos puedan aprender. La actividad involucra a los alumnos, especialmente cuando están claros el objetivo y el objeto o producto que se espera lograr, y es el sentido de la actividad el eje entre el motivo y el objetivo de la tarea. En tal sentido, afirma Bronckart que

en la medida en que esas entidades se sitúan claramente en un nivel de análisis que corresponde al de la actividad y las acciones, son ellas las que constituyen las verdaderas unidades verbales, y el marco que engloba textos y/o discursos es el que nos permite otorgar un estatuto a las unidades de nivel inferior constituidas por las palabras o los signos (2004: 24).

En este contexto, compartimos con este autor que, en el marco de la teoría de la actividad, se produce la semiotización de las relaciones con el entorno como producto de la interacción social, y se transforman las representaciones de los organismos humanos. En ese preciso momento y, de ahí en más, esas representaciones constituyen el resultado de reformulación colectiva que se impone a unas representaciones que hasta ese momento eran idiosincrásicas. En otras palabras, las representaciones semiotizadas son el resultado de haber “situado en interfaz” las representaciones individuales con las representaciones colectivas. De acuerdo con su propuesta, esta semiotización genera una distancia en las relaciones que los seres humanos entablan con el medio, que es la

que hace posible la autonomización de las producciones semióticas mismas. A su vez, origina una actividad que es propiamente verbal y cuya organización se materializa en textos o en discursos (2004: 27).

En relación con una enseñanza de la gramática que produzca que los alumnos sean conscientes de lo que hacen en el aula, Fotos y Ellis (1991) plantean dos cuestiones básicas:

- la naturaleza de la actividad debe ser gramatical, y
- la actividad debe llamar la atención del estudiante sobre determinadas formas gramaticales y provocar que se resuelvan problemas a partir de la interacción. El docente debe facilitar que los alumnos elaboren hipótesis y las comprueben en la interacción negociada con sus compañeros.

Entonces, después de lo que hemos desplegado en esta primera parte del primer capítulo de este trabajo de tesis, explicamos, a continuación, en qué se basa el desarrollo de nuestra investigación.

1.7. Desarrollo de la presente investigación

El objetivo de la enseñanza de la gramática debe basarse en promover un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a los alumnos reflexionar sobre los contenidos gramaticales en relación con los usos del lenguaje. Para ello es necesario considerar la pertinencia de los contenidos gramaticales, en relación con los propósitos de la enseñanza de la lengua, a partir de la creación de *secuencias didácticas para aprender gramática –SDG-* (Camps y Zayas 2006).

Como hemos anticipado, los trabajos de investigación realizados por los miembros del GREAL (Camps, 2001; Camps et al. 2005; Camps y Milian, 2006; Fontich 2006; Ribas et al. 2010; Camps y Ribas, 2017) durante los últimos veinte años posibilitan observar el camino recorrido en cuanto al análisis del lugar que ocupa la gramática en el aprendizaje de los usos verbales. En tal sentido, se han producido secuencias didácticas a través de las cuales se evidencia que la producción de un género requiere, además de saberes textuales y discursivos específicos, tener conocimiento de las características gramaticales. También se han construido secuencias didácticas para aprender contenidos gramaticales específicos, en las que las actividades de observación, análisis y empleo de las formas de la lengua adquieren un carácter funcional: se describen cómo son especialmente para saber qué función cumplen y cómo deben ser utilizadas.

Consecuentemente con lo que venimos exponiendo, el desarrollo de la presente investigación consistió en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica para aprender

gramática, que se centró en el uso de los tiempos y del aspecto verbal. Se implementó con los alumnos que cursaban quinto año en las escuelas secundarias -estatales y públicas- de Carmen de Patagones, en la Provincia de Buenos Aires. Se promovió el modelo de secuencia didáctica en función de que permite “el diseño y la ejecución de unidades de trabajo complejas sobre cuestiones gramaticales” (Camps y Zayas 2006: 10). Se trata de un modelo hipotético, construido sobre la base de un conjunto de tareas diversas, pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido, que incluye el desarrollo de dos tipos de actividades:

- (a) de investigación, que tiene como finalidad descubrir el funcionamiento de algún aspecto de la lengua y culmina con la producción de un informe o con una exposición oral de los alumnos sobre el trabajo realizado y las conclusiones a las que se arriben;
- (b) de aprendizaje, que consiste en sistematizar los conocimientos gramaticales que se construyan en el marco de la investigación.

La hipótesis original de este modelo de investigación, basado en la SDG, señala que el funcionamiento de la lengua puede interesarles a los alumnos si son ellos los que lo abordan para construir conocimiento. Para esto, se plantean procesos activos de investigación que incluyen la recogida de datos, la observación, la comparación, la argumentación, la sistematización y la producción de una síntesis de resultados. Estos procesos deben hacerse en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que debe tener la función de mediador en la construcción de los conocimientos.

En el proceso de implementación y desarrollo de la secuencia didáctica, el profesor puede intervenir en las situaciones interactivas que se generen en el aula, ofreciendo las ayudas necesarias. Además, es importante señalar que este modelo de enseñanza de los contenidos gramaticales posibilita realizar un proceso de evaluación formativa a lo largo del desarrollo del aprendizaje. Asimismo, el profesor debe ocuparse de recuperar los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos gramaticales, transformarlos de acuerdo con los objetivos y las necesidades para aprender sobre un tema o atender las características gramaticales en la producción de un género discursivo determinado. Para lograrlo, Camps y Zayas (2006) plantean que se deben programar coherentemente y de manera progresiva los contenidos gramaticales en el marco de enseñanza de proyectos de escritura desde una gramática pedagógica.

Este tipo de gramática ha de estar al servicio del uso y responder la pregunta formulada por Castellá: “¿Qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para

poder utilizarla con éxito?” (1994; en Camps y Zayas, 2006: 18). Para ello esta autora propone la inclusión de contenidos relacionados con la adecuación del texto al contexto – procedimientos y estrategias para emplear los distintos registros-; con la coherencia informativa –procedimientos y estrategias para organizar el contenido del texto-; y con la cohesión textual –procedimientos para conectar los sucesivos enunciados del texto- (op. cit.).

El objetivo de las secuencias propuestas por el GREAL es que sean los propios estudiantes quienes investiguen, descubran, deduzcan, infieran y construyan el conocimiento gramatical con el acompañamiento y la guía del profesor. En Inglaterra Myhill y sus colaboradores (2012) realizaron una investigación, a nivel nacional, para analizar cuál es el impacto de una enseñanza de los contenidos gramaticales vinculada con la enseñanza de la lengua escrita en un contexto comunicativo real. A través de la implementación de secuencias didácticas y de una metodología que incluye entrevistas a profesores y estudiantes, el análisis de la puesta en marcha de las secuencias, de las producciones y de las notas de campo de las investigadoras, esta autora con su equipo de investigación llegó a las siguientes conclusiones:

- ⇒ la secuencia didáctica constituye una propuesta de actividad eficaz para la enseñanza de la gramática,
- ⇒ el diálogo entre pares y con el docente cumple un rol fundamental en la construcción del conocimiento, dado que se parte del conocimiento explícito que tienen los estudiantes,
- ⇒ la reflexión metalingüística es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática por ser el instrumento de construcción desde la activación de los conocimientos previos a la incorporación de los nuevos,
- ⇒ la formación y el conocimiento previo del profesor cumple un rol también fundamental para poder guiar y acompañar el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos,
- ⇒ el saber gramatical construido en las secuencias didácticas tiene un impacto positivo en la escritura.

En última instancia, Myhill y su equipo de investigación (2012) concluyen que la secuencia didáctica es un instrumento eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática y destacan la formación y los conocimientos que brinda el profesor para guiar y acompañar una adecuada reflexión metalingüística. Así como el diálogo en el aula es muy importante, también lo es la concepción del error que pueda tener un estudiante. En

general, en las prácticas áulicas todavía se puede observar que en la enseñanza de la lengua, cuando se presenta un error, el docente lo destaca y suele solicitarle al alumno una tarea de repetición de la forma correcta. El acento puesto en destacar los errores –ya sean ortográficos, equívocos al referirse a conceptos, problemas en la escritura, o en la pronunciación-, pone de manifiesto una perspectiva que subvalora la actividad del estudiante. En nuestra opinión, recuperar el error para enseñar y aprender implica un verdadero asalto cognitivo. De acuerdo con esta perspectiva, se deben detectar los errores y las dificultades como un primer paso para planificar qué es necesario ‘eliminar’ o ‘reparar’.

Si bien hay consenso en que es necesaria la corrección de la forma como una parte importante en la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, no siempre está claro de qué manera llevarla a cabo. Heift (2004) realizó un estudio para analizar el impacto que tiene el tipo de *feedback* en la enseñanza de la lengua, en el que comparó tres tipos de *feedback* en la puesta en práctica de ejercicios de gramática y de vocabulario:

- a) destacar el error y repetir la forma correcta,
- b) resaltar el error y ofrecer la forma correcta, y
- c) realizar una reflexión metalingüística sobre la forma.

En sus conclusiones destaca que el aprendizaje de la forma correcta se produce cuando el alumno accede a la reflexión metalingüística a partir de la retroalimentación que proporciona una explicación del error.

1.8. Recapitulación

La enseñanza de la lengua en la escuela durante la mayor parte del siglo XX se ha basado, principalmente, en el estudio de contenidos provenientes de distintas parcelas: morfología, sintaxis, ortografía, etc. Luego, con el advenimiento del enfoque comunicativo se sustituyó la enseñanza de contenidos gramaticales por los que se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, aislada de la reflexión sobre el uso del lenguaje. Así, se incluyeron los procesos de lectura, escritura y oralidad centrados en el texto y se fueron dejando de lado los contenidos morfosintácticos. Esto ha llevado a que, en la actualidad, los docentes no tengan claro de qué manera abordar con sus alumnos los contenidos gramaticales ni cómo integrar el trabajo con la gramática y la normativa en la asignatura *Prácticas del lenguaje* y en la continuidad que supone con la materia *Literatura*, que incluye las prácticas del lenguaje para la comprensión y producción de textos académicos y administrativos.

En este contexto, es necesario analizar las características que debe adoptar la transposición de los saberes lingüísticos centrados en el uso de la lengua. En tal sentido, actualmente se introducen temas y conceptos que provienen de diferentes estudios del lenguaje como la lingüística textual, el análisis del discurso, la teoría de actos de habla, etc. Considero que, si estos estudios se abordan en la escuela solo como contenidos aislados de los usos concretos, la enseñanza no ha cambiado en nada y se presenta como un aplicacionismo de teorías. El cambio sería que, en función de lograr una mejora en la comprensión y en la producción oral y escrita, los alumnos pudiesen manipular adecuadamente frases y párrafos en la construcción de sus textos para poder expresarse con sentido.

Una posibilidad es asumir que en el centro del quehacer interactivo de la clase debe ubicarse el lenguaje, el discurso oral en contexto, dado que la expresión oral unifica lo cognitivo y lo social –lo interaccional y lo participativo- como dos polos irrenunciables de las investigaciones en educación. Es una manera de defender el currículum como forma de comunicación, una comunicación significativa que comprende el habla y los gestos mediante los cuales alumnos y docentes intercambian significados aun cuando discutan o no puedan llegar a acuerdos. En tal sentido, los alumnos pueden colaborar en la formulación del conocimiento o simplemente recibir un conocimiento ya elaborado. En la clase, la comunicación que propone el docente indica a los alumnos cuáles son las expectativas del profesor y qué se espera de ellos.

No es fácil esclarecer la relación entre el estudio de la gramática y el uso de la lengua, sobre todo porque se ha visto enturbiada por una causalidad excesivamente mecanicista y simplificadora al plantear que el aprendizaje de un aspecto implicaba automáticamente el dominio del otro. Entonces, se debe analizar si se puede llegar a mejores resultados con un enfoque diferente para la enseñanza de la gramática en la escuela. Para ello, es necesario plantear una hipótesis que deberá ser verificada con investigaciones didácticas, cuyo objetivo sea determinar cuál sería esta orientación diferente y comprobar si tiene efectos positivos sobre el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

En síntesis, según considero, es necesario recuperar las investigaciones recientes provenientes del ámbito de la didáctica y las propuestas relativas a la gramática y su enseñanza para analizar cómo se relacionan los marcos de referencia con la aplicación, ya que los objetivos de enseñanza, las necesidades que estos generan y las situaciones áulicas en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje deben orientar la

selección de los marcos disciplinares de referencia. En relación con la necesidad de investigar cómo seleccionar los marcos teóricos adecuados, mi objetivo fue investigar con los alumnos que cursaban quinto año de escuelas secundarias de qué manera abordar la enseñanza de la correlación temporal de los verbos en un texto narrativo. Pero antes de concentrarnos en los aspectos didácticos, es necesario presentar aquí lo que engloba en sí misma la problemática temporal.

Capítulo 2: La problemática temporal

Introducción

Uno de los propósitos de la educación secundaria es que los estudiantes puedan construir y adquirir los instrumentos necesarios para comprender y producir textos de uso social –públicos, privados, académicos, etc.-. Para lograr la comprensión de un texto o para producir un texto adecuado a una determinada situación comunicativa, los alumnos deben poder identificar y emplear, entre otros elementos, la correlación de tiempos verbales, ya que se trata de un aspecto de la gramática de la lengua que incide tanto en la comprensión como en la producción de textos. Estas correlaciones reproducen en el texto representaciones mentales complejas, que implican un procesamiento de un alto nivel cognitivo, a través de las cuales el productor puede expresar diversos matices significativos o señalar vínculos con diferentes puntos de referencia para lo que necesita un dominio de las relaciones posibles que presenta el sistema verbal de la lengua.

Por otra parte, entender el significado de una forma verbal implica comprender no solo su valor en el paradigma verbal sino cómo está empleado en una determinada construcción discursiva. Comprender el funcionamiento de la cronología relativa y la correlación temporal exige entender que las mismas relaciones temporales entre los sucesos pueden ser focalizadas de maneras diversas y, en consecuencia, expresadas de diferentes formas. En el capítulo anterior expuse que es necesario investigar de qué manera abordar la enseñanza de la correlación temporal y cómo seleccionar los marcos teóricos adecuados para enseñar el funcionamiento discursivo de los tiempos verbales en la escuela secundaria. Con este objetivo propuse realizar una experiencia sobre el tema con alumnos que cursaban quinto año en las escuelas secundarias de Carmen de Patagones.

Ahora bien, antes de plantear la experiencia es necesario definir el soporte teórico que nos permite organizar luego la experiencia didáctica. Según Silva-Corvalán “el significado básico intensional de los tiempos verbales del español puede ser descrito con referencia a tres parámetros –tiempo, modo y aspecto” (1998: 1158). En relación con el último parámetro podemos señalar que los verbos en español presentan una estructura con dos informaciones aspectuales: la que deriva de la morfosintaxis y la que es aportada por la base léxica del verbo. En función de esta conformación, la noción de temporalidad

resulta sumamente compleja debido a la multiplicidad de factores que intervienen. Algunos gramáticos (Bello, 1847; Rojo, 1990; entre otros) resaltan que es prioritaria la información temporal y no consideran el aspecto gramatical como una categoría independiente en el sistema verbal del español; en cambio, otros estudiosos (Gili Gaya, 1961; Alarcos Llorach, 1994; García Fernández, 1998) recuperan la noción de aspecto como un elemento central para distinguir algunas formas temporales de otras y destacan el papel que tiene el aspecto para entender cuestiones relacionadas con la temporalidad de la oración.

En función de la importancia de la problemática temporal y de la abundancia de estudios que hay al respecto en la actualidad, la totalidad del panorama resulta casi inabarcable. Por tanto y teniendo en cuenta los intereses aplicados de esta tesis, consideré importante hacer una selección de los planteos más relevantes vinculados con el tema aquí propuesto. En este sentido, como ha señalado López García (1990), es natural inclinarse por uno de los acercamientos posibles al tema y no hacer referencia a la proliferación de estudios sobre él. Para este autor, recortar el marco teórico “resulta epistemológicamente correcto y supone una adecuada aplicación de los principios que rigen el método científico” (1990: 107). Por esta razón es que en este capítulo realizaré una selección de estudios que me han parecido más propicios para abordar la temporalidad lingüística y su enseñanza.

En tal sentido, en el presente capítulo desarrollo de manera breve la problemática temporal. En primer lugar, considero las diferentes acepciones que se presentan sobre la noción de tiempo. En segundo lugar, después de hacer una referencia general al tiempo verbal, me ocupo de establecer las diferencias entre aspecto léxico y aspecto gramatical. En tercer lugar, aunque sea más tangencial al tema que desarrollo, también incluyo una presentación del modo, como una de las categorías del verbo expresada por la flexión y cuya función es manifestar la actitud del hablante respecto del enunciado. En cuarto lugar, describo algunos modelos teóricos que han sido planteados para el estudio del tiempo, dividiéndolos de acuerdo con la perspectiva dominante con que han tratado el tema: más orientados a los aspectos temporales, en sentido cronológico, o más volcados a una presentación discursiva. Por último, expongo lo que se entiende como correlación de los tiempos verbales o *consecutio temporum* y su manifestación en español.

2.1. La problemática temporal

Se han producido tantos trabajos sobre esta temática que, ya en 1990, Bosque explicaba, en la apertura de la compilación de artículos académicos que editó sobre el tiempo y el aspecto en español, que

[...] el tiempo y el aspecto figuran entre las cuestiones que, sin dejar de ser clásicas, sobrepasan en mucho las posibilidades de análisis de las gramáticas romances. En la actualidad, la bibliografía sobre ellos es abundantísima como consecuencia natural de la multiplicidad de factores que intervienen en su comportamiento gramatical y la variedad de intereses e instrumentos de los estudiosos. Entre ellos están desde luego los lingüistas (desde los morfológicos hasta los sintactistas sin olvidar los gramáticos del discurso), pero también los lógicos, los filósofos e incluso los especialistas en la lengua artística, particularmente en la teoría de la narración (1990: 11).

Asimismo, en las descripciones gramaticales y en los trabajos teóricos sobre temporalidad encontramos tal diversidad de criterios y denominaciones que evidencian que muchas de sus principales cuestiones están lejos de ser resueltas. Gutiérrez Araus (1998) afirma que los lingüistas se han sentido fascinados desde hace decenios por el análisis del tiempo en la lengua y en el discurso y que, en cierto sentido, se podría seguir la huella de los estudios de los tiempos verbales a lo largo de toda la historia de la gramática.

El vocablo 'tiempo' es un término polisémico, debido a que puede hacer referencia a diferentes significados, ya que puede ser entendido en sentido meteorológico, como realidad física, desde la perspectiva psicológica interna, como categoría gramatical, etc. El tiempo ha sido objeto de estudio de diferentes áreas de conocimiento como, por ejemplo, la filosofía, la física, la biología, la psicología, la antropología, la lingüística. Se aborda también en relación con los ritmos biológicos y con la percepción que tenemos las personas de él.

En función de delimitar el concepto de *temporalidad verbal*, recupero como punto de partida la distinción de Benveniste (1965) entre *tiempo físico*, *tiempo cronológico* y *tiempo lingüístico*. Con la primera denominación este autor hace referencia al continuum espacio-tiempo que ocurre y transcurre de manera independiente al ser humano. De acuerdo con este estudioso, el tiempo físico es "continuo, uniforme, infinito, lineal, segmentable a voluntad" (1965: 73). Agrega, además, Benveniste que el tiempo físico se vincula con el tiempo interno del hombre, es decir, el *tiempo psicológico*, que es individual y subjetivo y mide el transcurrir y el ocurrir en función de lo vivido y a voluntad de la conciencia.

La segunda distinción, el *tiempo cronológico*, es medible en unidades constantes a través de dos maneras: la cronología natural y la calendaria. Según Benveniste, la

primera está “fundada en la recurrencia de fenómenos naturales” (1965: 74) y se basa en las referencias a partes del día y a la alternancia entre períodos, como la división en días/noches, estaciones, fases de la luna, mareas, etc. En cambio, la cronología calendaria es una construcción arbitraria, artificial que no tiene nada de temporal en sí misma, como afirma el autor:

Los días, los meses, los años son cantidades fijas, que observaciones inmemoriales han deducido del juego de las fuerzas cósmicas, pero estas magnitudes son denominaciones del tiempo que no participan para nada de la naturaleza del tiempo y están por sí mismas vacías de toda temporalidad. Habida cuenta de su especificidad léxica, se asimilarán a los números, que no poseen ninguna propiedad de las materias que enumeran. El calendario es exterior al tiempo. No transcurre con él (1965: 75-76).

En relación con el *tiempo lingüístico*, afirma Benveniste que se manifiesta a través del uso de la lengua, en función de que la experiencia humana está ligada al ejercicio de la palabra, que define y ordena el discurso. Explica que este tiempo tiene un centro generador y axial a la vez por determinar la instancia del uso de la palabra: el presente. Así, se utiliza la forma gramatical de “presente” para ubicar el acontecimiento como contemporáneo a la instancia de discurso en que es referido. Además, agrega este autor que

El presente lingüístico es el fundamento de las oposiciones temporales de la lengua. Este presente que se desplaza con el progreso del discurso, sin dejar de ser presente, constituye la línea divisoria entre otros dos momentos que engendra y que son igualmente inherentes al ejercicio de la palabra: el momento en que el acontecimiento no es ya contemporáneo del discurso, ha salido del presente y debe ser evocado por la memoria, y el momento en que el acontecimiento no está todavía presente, va a estarlo y surge en prospección (1965: 77).

En este sentido, la denominación ‘tiempo real’ se relaciona con el momento de la enunciación y con la manera en que se van generando procesos en el transcurso del tiempo cronológico y cómo es procesado lingüísticamente el tiempo. A partir de la percepción de este ‘tiempo real’ se puede realizar la reconstrucción de la clásica visión tripartita de los tiempos tradicionales: pasado, presente y futuro. En relación con lo expuesto, Lyons plantea que

La categoría de *tiempo* está ligada a las relaciones temporales en la medida en que se expresan por medio de contrastes gramaticales sistemáticos. Tres de tales contrastes fueron reconocidos por los gramáticos tradicionales en el análisis del griego y del latín: “pasado”, “presente” y “futuro”. Y a menudo se ha supuesto que la misma oposición de tiempo a base de estos tres miembros era un rasgo universal del lenguaje. Pero no es así. En realidad, el tiempo en sí mismo no se encuentra en todas las lenguas; y, como veremos, la oposición entre “pasado”, “presente” y “futuro” no es simplemente una cuestión de tiempo ni siquiera en griego y en latín. La característica esencial de la categoría de tiempo consiste en que relaciona el momento de la acción, ocurrencia o situación de los acontecimientos o asuntos referidos en la oración al momento de la expresión (siendo éste “ahora”). El tiempo es, por tanto, una categoría *deíctica* que

(...) constituye una propiedad de la oración y de la expresión (...). Muchos tratados sobre el tiempo se han viciado por el supuesto de que la división "natural" del tiempo en "pasado", "presente" y "futuro" se refleja necesariamente en el lenguaje (1986: 317).

En resumen, el verbo es una de las clases de palabras que permiten expresar temporalidad pero no es la única, ya que comparte con otras categorías la posibilidad de hacer referencia al tiempo –como el sustantivo, el adverbio, etc.-. La construcción del tiempo es uno de los elementos que intervienen tanto en la comprensión como en la producción de los textos. Por ello, a continuación abordamos algunas cuestiones sobre el tiempo lingüístico.

2.1.1. El tiempo lingüístico: consideraciones generales

Si bien resulta evidente que el tiempo lingüístico se relaciona con el tiempo humano, no podemos considerarlo un simple reflejo del tiempo cronológico. Una de las dificultades que se observan en la forma de presentar el paradigma de la conjugación verbal es que la estructura y el funcionamiento de los tiempos verbales se muestra de manera excesivamente rígida y jerarquizada. Por un lado, la rigidez proviene de presentar cada una de las categorías verbales como una forma totalmente diferente de las demás y con las que, pareciera, no entabla ningún tipo de relación. La jerarquización, por otro lado, deviene de una presentación escalonada de las categorías en función de que se presentan los modos, que se dividen en tiempos que, a su vez, se relacionan con el aspecto ya sea perfectivo o imperfectivo. Tanto la rigidez como la jerarquización nos llevan a una visión reduccionista de las formas verbales y sus relaciones y no explican los valores que pueden presentar ciertos usos que Rojo y Veiga denominan “dislocados”: un mecanismo que interrelaciona en el interior del sistema verbal ciertos rasgos de contenido temporal con ciertos rasgos de contenido modal y posibilita, así, que determinadas formas puedan expresar más de una combinación modo-temporal de contenidos gramaticales como, por ejemplo, un matiz de irrealidad en el caso de *cantaba*, *cantaría* y algunas formas compuestas (1999: 2896). En función de analizar la *dislocación*, se pueden comparar los siguientes ejemplos:

- 1.a) En este momento *son* las diez de la mañana.
 - b) Dentro de un rato *serán* las diez.
 - c) *Serán* las diez (haciendo alusión al momento de enunciación).
- 2.a) En aquel momento *tenía* treinta años.
 - b) Me dijo que *cumpliría* treinta años al día siguiente.

c) En aquel momento *tendría* treinta años.

Podemos observar que los ejemplos de los enunciados 1.a) y 2.a) indican simultaneidad respecto del origen y una referencia anterior; los señalados como 1.b) y 2.b) refieren posterioridad. En cambio, 1.c) y 2.c) presentan los mismos valores que los que figuran en a), pero surge un desajuste respecto entre el valor central y la relación temporal expresada, por lo que muestra un valor adicional de probabilidad que no tienen los otros ejemplos anteriores. Otro tipo de *dislocación* se produce con determinadas formas verbales que presentan algún vector de anterioridad en su significación, tal como puede ilustrarse con los siguientes ejemplos:

3. a) La radio anunció que *llovería*.

b) Entonces me comunicaron que tu primo *vivía* en el campo.

c) No creí que *estuvieras~estuvieses* tan enojada.

En el primer caso, la forma verbal *llovería* refiere una relación temporal de posterioridad respecto de 'anunció' que, a su vez, indica anterioridad al origen; mientras que en los enunciados siguientes las formas *vivía* y *estuvieras~estuvieses* orientan el proceso de manera tal que parece simultáneo al tiempo que denota el verbo principal (v. Rojo y Veiga, 1999 § 44.2.3).

Al respecto, Bello (1841, 1847) sostiene una fuerte posición temporalista, que ha dejado la impronta en la mayoría de los estudios posteriores sobre el tiempo verbal en español. En su propuesta, el sistema verbal se estructura a través de dos categorías fundamentales: el tiempo y el modo. Para este autor la temporalidad verbal es una categoría gramatical deíctica que expresa la orientación de un suceso respecto de un punto central o de otro punto que, a su vez, se relaciona directa o indirectamente con el punto central.

El *tiempo verbal* gramatical implica la relación de un evento con una referencia, que indica el punto o intervalo con respecto al cual se ubica el suceso. Si bien cualquier momento puede funcionar como referencia, las lenguas prefieren el momento de la emisión del enunciado. Las relaciones temporales básicas son el resultado del análisis de cómo se vinculan el evento y su referencia, que puede ser *anterior*, *simultáneo* o *posterior* a él. De estas relaciones básicas derivan las tres relaciones temporales fundamentales, conocidas como *presente*, *pasado* y *futuro*. Teniendo en cuenta estas relaciones temporales, los tiempos verbales se clasifican en:

- *Absolutos* o *deícticos*, que se determinan a partir de su relación con el momento de emisión; y
- *Relativos* o *anafóricos*, que se orientan de acuerdo con otra referencia.

Explican Rojo y Veiga (op. cit.) que en el español se consideran *tiempos deícticos*: 4(a) el presente –juega-, 4(b) el perfecto simple –jugó-, y 4(c) el futuro –jugará-, que indican respectivamente *simultaneidad*, *anterioridad* y *posterioridad* en relación con el momento del habla, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

- 4.a) En este momento, Tevez juega en Boca.
- b) El año pasado Tevez jugó en Europa.
- c) El excelente centrocampista jugará en Italia el año próximo.

En cambio, como podemos observar a continuación, en 5.a) el pretérito imperfecto –jugaba-, 5.b) el pluscuamperfecto –habían cerrado-, y 5.c) el condicional –entrarían- son *tiempos anafóricos*, dado que la referencia de *simultaneidad*, *anterioridad* y *posterioridad* establece relación con el tiempo pasado, tal como se ilustra en los siguientes ejemplos:

5. a) Cuando era joven, jugaba como los dioses.
- b) No les entregaron la llave porque ya habían cerrado el negocio.
- c) El preceptor les avisó que al día siguiente entrarían temprano.

En relación con el presente y el futuro hay dos tiempos relativos: el pretérito perfecto –han dicho-, que indica anterioridad respecto del presente; y el futuro perfecto –habrán terminado-, que señalan anterioridad con el futuro. Estas relaciones se observan en:

6. a) Le han dicho muchas cosas, pero él no le cree a nadie.
- b) Para el sábado que viene ya habrá llegado.

Finalmente, el español tiene un tiempo relativo de tercer grado: (i) el condicional perfecto –habría leído-. Para establecer su significado es necesario considerar dos referencias, dado que este tiempo señala anterioridad respecto de una segunda referencia (R2) que es posterior a una primera referencia (R1) y, a su vez, esta última es anterior al momento de la emisión:

7. Esta mañana los empleados afirmaron _(R1) que al mediodía _(R2) el jefe ya habría leído los expedientes.

En definitiva, analizar la noción de temporalidad presenta una gran complejidad por los múltiples y diferentes aspectos que la conforman. Si bien, en un comienzo, su estudio se centró en el análisis de las desinencias verbales que incluyen las categorías de

concordancia, número y persona, junto con las inherentes de tiempo, modo y aspecto, en español el tiempo no se expresa solo a través de la variación morfológica, sino que también se pueden emplear procedimientos sintácticos como los que intervienen en la construcción de perífrasis verbales. Además, la morfología flexiva del verbo participa de la interpretación temporal del enunciado a partir de incluir las nociones que aporta otra categoría sumamente vinculada con el tiempo como es el aspecto, que será el tema del próximo apartado.

2.1.2. El aspecto

El aspecto verbal ha sido abordado en numerosos estudios, que se destacan por presentar amplias diferencias de enfoque en sus análisis y una gran variedad terminológica. Una de las primeras distinciones relativas a esta categoría surge de la oposición manifestada por el verbo latino entre tiempos de *inflectum* y tiempos de *perfectum*, lo que deriva en español en el binomio imperfecto/perfecto. Más adelante, en el siglo XIX, a partir de los estudios realizados para las lenguas eslavas, en las que el aspecto es muy prominente, comenzó la investigación sobre el tema en otras lenguas, como las románicas, por ejemplo, para analizar mediante qué formas verbales se expresa la aspectualidad. El aspecto es una categoría gramatical que establece una relación esencial con el tiempo, sin embargo mientras que el tiempo vincula al evento con una referencia externa, el aspecto tiene que ver con el “con el desarrollo temporal interno del evento” (Giammatteo, 2004: 72).

Si bien el aspecto ha sido un tema recurrente en los estudios gramaticales de los últimos años, no existe una concepción única de lo que significa esta categoría ni del enfoque con que debe ser estudiada. Así lo observa Rojo, quien afirma que “no es fácil encontrar una categoría gramatical en la que las discrepancias entre los lingüistas sean tan llamativas” (1990: 31). Podemos observar que en los estudios que se han realizado, desde Aristóteles hasta nuestros días, no se ha logrado acordar cuál es la definición que tiene la categoría de aspecto. Algunos autores plantean que esta falta de acuerdo y el hecho de no explicitar qué propiedades permiten diferenciar las clases aspectuales han producido confusión respecto a qué es el aspecto.

Rivas Zancarrón (1999) explica que la controversia terminológica en relación con el aspecto se debe, en primer lugar, al hecho de haber confundido dimensiones semánticas que no se corresponden con las distinciones de origen. La falta de diferenciación entre el *aspecto* y el *modo de acción* (Aktionsart) es consecuencia de que

los conceptos de “duración” o “terminación” se identifiquen con “no acabado” o “acabado”, respectivamente.

En segundo lugar, afirma Rivas Zancarrón (op.cit.), para aplicarlos a distintas lenguas se manejaron como estructuras *generales* fenómenos de aplicación que eran históricos o particulares. Con el término *aspecto* sucedió que lingüistas que estudiaban otras ramas del lenguaje trataron de aplicarlo en su campo como si estuvieran analizando la lengua en donde se originó este concepto. En tercer lugar, destaca el peso de la tradición griega y latina sobre las gramáticas de diferentes lenguas, dado que hasta que no surgió el estudio del *aspecto*, el elemento predominante en el sistema verbal era el tiempo y era lo que se estudiaba, aunque el que predominaba en algunas conjugaciones fuera el aspecto. Por último, señala que la comparativística aplica el término a otras lenguas, como si tuviera un nivel universal, sin considerarlo una categoría histórica o empleándolo en otros niveles de la lengua. En tal sentido, el vocablo *aspecto* se utiliza para “cualquier fenómeno verbal que exprese *tiempo*” o se combine con el tiempo como, por ejemplo, cuando se plantea que en español la forma *he escrito* hace referencia al pasado y que su aspecto es acabado (1999: 275).

Como podemos observar, una de las particularidades de la lengua española es que no cuenta con marcas morfológicas propias para la categoría de aspecto, sino que las comparte con los morfemas que expresan el tiempo.

En general, la definición de aspecto más difundida es la de Comrie, quien señala que se trata de modos diferentes de observar la constitución temporal interna de un predicado (1976: 3). En relación con la oposición perfecto/imperfectivo, Dik explica que el perfecto se presenta como un todo indivisible y completo y se establece desde un punto de vista externo; mientras que el imperfectivo se analiza desde lo interno haciendo referencia a la constitución temporal del evento. Para Comrie el aspecto imperfectivo se subdivide en *continuo* y *habitual*, y, a su vez, el *continuo* puede ser ‘progresivo’ o ‘no progresivo’ (1976: 25). Por su parte, Dik considera que el imperfectivo puede mostrarse como ‘progresivo’, ‘habitual’, ‘iterativo’ y ‘continuo’ y propone agrupar estas modalidades en dos grandes áreas aspectuales: el aspecto fasal, que contiene lo ‘progresivo’ –con las distinciones entre ‘ingresivo’, ‘continuo’ y ‘egresivo’- y el aspecto cuantificativo, que incluye lo ‘habitual’, lo ‘iterativo’ y lo ‘continuo’ (1997: 223-225).

Por otra parte, se puede definir el aspecto a partir de la apreciación de De Miguel, quien sostiene que “[e]l término aspecto abarca un amplio conjunto de informaciones relacionadas con el modo en que tiene lugar el evento descrito por el predicado” (1999:

2979). Esta autora afirma que el aspecto se vincula con la manera en que un evento ocurre o se desarrolla –con o sin cambio, con o sin límite, de manera única o repetida- y, además también, con la duración temporal del evento –en un instante, un período; en su fase inicial, de desarrollo o final; e inclusive, con o sin intensidad- (1999: 2979).

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española*, “el aspecto verbal informa de la estructura interna de los eventos, es decir, de la manera en que surgen o se repiten, pero también de si se perciben en su integridad o se muestran únicamente en alguno de sus segmentos. El aspecto no es, por consiguiente, una categoría deíctica” (RAE-ASALE, 2009: 23.2a; pp. 1684). En otras palabras, el aspecto verbal se relaciona con el ‘tiempo interno’, dado que expresa cómo se presentan los sucesos.

En síntesis, el aspecto se relaciona con la oposición perfecto/ imperfecto y con las cualidades temporales específicas del evento o predicado. En el primer caso, se expresa a partir de la oposición gramatical de las formas conjugadas del mismo verbo –el aspecto gramatical o flexivo- y, en el segundo caso, se produce una oposición a partir de las clases aspectuales de verbos como son las distinciones de verbos de acción/verbos de estado, verbos delimitados/verbos no delimitados. Siguiendo a Smith (1991, en Giammatteo, 2004: 28).), se puede considerar que:

Actualmente ningún estudio de esta categoría puede dejar de considerar el significado aspectual de una oración como el resultado de la interrelación entre sus dos componentes: *el aspecto léxico o tipo de situación*, que da cuenta de la constitución temporal interna del evento en sí, y *el punto de vista o aspecto gramatical*, que indica el enfoque con que el hablante lo presenta. Mientras el primero viene dado por la clase semántico-aspectual del verbo, la cual puede ser modificada por sus distintos argumentos y modificadores; el segundo, en cambio, se da por medios morfológicos y sintácticos (

La NGRAL (RAE-ASALE, 2009: 430) escinde el aspecto en modalidades: aspecto morfológico, aspecto léxico o modo de acción y aspecto sintáctico o perifrástico, que describiré brevemente a continuación.

El aspecto morfológico, también conocido como flexivo o gramatical, se relaciona con “la formación relativa al modo en que tiene lugar un evento que viene proporcionada por los morfemas flexivos del verbo” (De Miguel, 1999: 2988). Así, el aspecto gramatical o flexivo es para el español la oposición entre *perfecto/imperfecto*, que se basa en presentar el evento como un suceso todavía en desarrollo o como un hecho globalmente considerado. Según Alarcos Llorach,

El aspecto flexional opone en español dos formas de cada verbo: imperfecto y perfecto simple, *cantaba / canté*, que indican, (...) respectivamente, proceso sin su término y el proceso con su término respectivamente, mientras que el aspecto sintagmático opone en español todas las formas simples a las compuestas: *canto / he*

cantado, etc., que indican respectivamente, el proceso sin su término y el proceso con su término; esto es, el aspecto no delimitativo y el aspecto delimitativo (1979: 78-79).

Por tanto, la denominación *aspecto flexional* hace referencia a la gramaticalización del aspecto, es decir, a los valores semánticos del aspecto que se expresan a través de la morfología de las desinencias verbales. En cambio, el aspecto léxico -también conocido como *modo de acción*, *cualidad de la acción* o *accionalidad*- aporta un valor semántico constante que permite clasificar los verbos a partir de las situaciones que describen. Esta noción distingue eventos cíclicos de los no cíclicos, situaciones estativas de las dinámicas o sucesos durativos de puntuales, entre otros.

Al respecto, una de las clasificaciones más aceptadas por los gramáticos es la de Vendler (1967), quien clasifica los eventos en: estados, actividades, realizaciones y logros. Para llegar a esta caracterización, establece criterios que permiten describir los sucesos: estativo/dinámico, puntual/durativo, télico/atélico. En otras palabras, el aspecto léxico o modo de acción se relaciona con el significado de los verbos:

Así, mientras que *Luis llegó a Caracas* denota una situación puntual, *Luis vivió en Caracas* alude a una situación durativa, en tanto en cuanto ocupa cierta extensión temporal. La oposición PUNTUAL / DURATIVO es aspectual y se deduce del significado de los verbos *llegar* y *vivir* (NGRALE, 2009: 430).

El aspecto léxico se relaciona, entonces, con los esquemas de situación que se emplean para caracterizar los eventos en función de indicar si expresan actividad – *caminar, correr, etc.*- o estado –*estar, vivir, permanecer, etc.*- o proceso que culmina en una realización –*construir algo, escribir algo, tejer algo, etc.*- y culminación de un proceso en el que se señala el punto final –*encontrar, descubrir, morir, etc.*-. Es útil, en tal sentido, para la enseñanza la posibilidad que brinda el aspecto léxico de describir el tipo de situación que presenta cada verbo solo o junto con los argumentos que lo acompañan.

Ahora bien, estudios posteriores al de Vendler enfatizan que las cuatro categorías de verbos –estados, actividades, eventos con fin y eventos instantáneos- no se establecen exclusivamente por el verbo como una entidad léxica aislada, sino que se determina por el tipo de predicado que constituyen. Esto implica que la aspectualidad no se manifiesta solamente en el significado léxico del verbo, sino que es necesario analizar los complementos y modificadores para poder caracterizarlo. De acuerdo con Mora-Bustos,

el aspecto composicional es un parámetro complejo, de tal manera que la estructura temporal interna de los eventos no sólo está denotada por el verbo nuclear, sino que su codificación se configura en los constituyentes de la oración (2005: 91).

El sentido semántico específico de los verbos se actualiza en la construcción oracional, lo que puede cambiar sus rasgos nocionales. Podemos observar, así, que el

sentido '+/- acabado' de un evento es oracional y depende de los modificadores con que se combina, como por ejemplo:

8. a. María *corre* en la plaza.

b. María *corre* a la plaza.

En (8. a.) la expresión locativa *en la plaza* y el verbo *correr* expresan un sentido de actividad; mientras que (8. b.) señala un sentido télico por presentar la expresión de meta *a la plaza* que hace que el verbo *correr* tenga un límite. Esto implica que (8b) no expresa una actividad (-télica), sino que denota una realización (+télica).

El aspecto sintáctico o perifrástico se vincula con la construcción de perífrasis verbales, especialmente, con las denominadas 'de fase' o 'fasales' y también con las conocidas como 'tempoaspectuales'. Las primeras se relacionan con las diferentes fases que se pueden observar en un proceso y se clasifican en:

- ⇒ de inminencia, que como "*estar por + infinitivo*", "*estar para + infinitivo*", "*estar a punto de + infinitivo*", etc., son empleadas para indicar la proximidad de un suceso;
- ⇒ de inicio o incoativas, como "*empezar a + infinitivo*", "*comenzar a + infinitivo*", "*ponerse a + infinitivo*", "*entrar a + infinitivo*", etc., utilizadas para referir el comienzo de un evento que tendrá cierta duración;
- ⇒ cursivas o de continuidad, como "*ir + gerundio*", "*seguir + gerundio*", etc.;
- ⇒ terminativas, como "*dejar de + infinitivo*", "*cesar de + infinitivo*", "*terminar de + infinitivo*", etc.

En las perífrasis denominadas 'tempoaspectuales' predomina el valor temporal que refieren cuando hacen alusión a un futuro cercano -"*ir a + infinitivo*"-; o a la anterioridad, como las de tiempo compuesto. Otras perífrasis expresan habitualidad -"*soler + infinitivo*"-; o repetición -"*volver a + infinitivo*"-. Además, también las perífrasis de gerundio presentan rasgos de aspectualidad. Se clasifican, de acuerdo con lo que expresan, en:

- ⇒ progresivas -"*estar + gerundio*"-,
- ⇒ acumulativas o incrementales -"*ir + gerundio*"-, y
- ⇒ frecuentativas - "*andar + gerundio*"-(RAE-ASALE, 2009: 28.4.2a; pp. 547-551).

En definitiva, las discusiones sobre el significado de *aspecto* han generado discrepancias y falta de criterios comunes para definirlo y abordarlo de manera precisa. Algunos estudios focalizan los morfemas flexivos que indican el punto de vista de realización del evento y otros abordan el aspecto inherente de los predicados. De acuerdo

con las características de nuestra investigación, adoptamos la noción de aspecto como la manera en que se desarrolla y se distribuye un evento en su desarrollo temporal interno.

2.1.3. El modo de conjugación verbal

Si bien no nos centraremos en esta categoría, por su importancia en relación con el verbo y su estrecha vinculación con el tiempo y el aspecto, vamos a presentar una caracterización mínima de esta categoría. El modo es una de las categorías gramaticales de la flexión verbal y su función es caracterizar la realidad del evento a partir de comparar el mundo donde ocurre con otro de referencia, denominado el mundo real. De acuerdo con Chung y Timberlake, “el modo caracteriza la relación entre un evento y mundos alternativos que podrían existir en un punto de tiempo” (1993: 256; en Giammatteo, 2004: 20).

Si bien el *modo* es una categoría gramatical que puede identificarse por la flexión, desde el punto de su significado se puede observar que se vincula con otros tipos de significaciones presentes en el enunciado como la fuerza elocutiva. Así lo considera Lyons, que afirma que

El modo es, por definición, la categoría que resulta de la gramaticalización de la modalidad (epistémica, deóntica o de cualquier tipo). En términos de esta definición, es algo bien establecido que entre las lenguas del mundo hay muchas que tienen varios modos no indicativos, para tipos diferentes de modalidad epistémica, pero no tienen un modo indicativo: es decir, no tienen lo que los lingüistas y los lógicos consideran tradicionalmente como el modo semánticamente neutro (o no marcado) (1997: 355).

Así como junto con las nociones de tiempo y aspecto, existen las perspectivas más amplias de temporalidad y aspectualidad, que aluden al conjunto de recursos que manifiestan estas categorías, también se reconoce una noción amplia de modo, denominada modalidad. Según Di Tullio (2002), son tres conceptos diferentes los que se interrelacionan en la noción de modalidad:

a) el *tipo de oración*, de acuerdo con el acto de habla que el hablante pretenda efectuar. Así, por ejemplo, el modo imperativo es el que caracteriza a las oraciones imperativas;

b) la *factualidad del evento*, que se relaciona con el grado de compromiso que asume el hablante en relación con la realidad que le atribuye al evento denotado. Puede ser un compromiso fuerte –cuando emplea verbos como *asegurar*, *afirmar*, *constatar*- o débil –al utilizarse verbos como *creer*, *parecer*, *suponer*-. El hablante emplea el modo indicativo, que es el modo no marcado, cuando no cuestiona el carácter factual de su

enunciado. En cambio, si el hablante deja en suspenso su aseveración emplea el subjuntivo;

c) la *relación entre el evento y sus participantes*, según la estimación que realice el hablante de obligación, intención o capacidad. En español se expresan estos sentidos a partir del uso de perífrasis verbales construidas con los verbos auxiliares *poder* y *deber*.

Explica Di Tullio (2002) que la oposición básica en lengua española se produce entre el uso del indicativo frente al subjuntivo, que se relaciona con las perspectivas semántica, sintáctica y pragmática. En relación con la focalización semántica se señala el carácter asertivo o no del enunciado y el compromiso que el hablante asume sobre la factualidad del evento denotado. En cambio, la perspectiva sintáctica se vincula con el empleo de los distintos modos en las cláusulas independientes y subordinadas. De acuerdo con la autora, se presenta una selección del subjuntivo para la cláusula subordinada en los siguientes casos:

- *con algunas clases semánticas de predicados (verbos o palabras de otras categorías)*: los verbos volitivos y de duda rigen subjuntivo; mientras que los predicados emotivos no se emplean por el valor factual sino porque no se cuestiona el evento señalado por la subordinada –*Dudo que la pase a buscar, Me alegra que la pases a buscar*–;
- *con varios subordinantes (preposiciones o conjunciones)* –*Antes de que la pases a buscar*–;
- *con la negación, que incide en la aparición del subjuntivo*, así por ejemplo, la negación de *creer* presenta una equivalencia semántica con *dudar* –*No creo que la pase a buscar por el trabajo*–.

Luego de esta caracterización inicial de las tres categorías verbales –tiempo, aspecto y modo–, vamos a presentar con más detalle las distintas orientaciones teóricas con que se ha estudiado el tiempo, puesto que hemos tenido que evaluar su pertinencia práctica en función de la experiencia didáctica que planteamos en la segunda parte de esta tesis.

2.2. Teorías acerca del tiempo

En relación con los intereses aplicados de esta tesis, hemos seleccionado los estudios que mejor perspectiva nos ofrecen para el abordaje de los tiempos verbales en uso y los hemos agrupado en dos orientaciones: (i) las temporalistas, que explican los significados que presentan las formas verbales en el sistema a partir de la marcación temporal que

realizan, y (ii) las discursivas, que explican el significado que adquieren los tiempos verbales en la organización del texto.

En tal sentido, en el marco de la primera perspectiva analizamos los estudios de Bello (1841, 1847), Reichenbach (1947), Bull (1960), Rojo y Veiga (1999) y la propuesta de análisis de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009); mientras que tomamos para la segunda perspectiva los trabajos de Weinrich (1968), Alarcos (1970 y 1994), Lamíquiz (1972), Coseriu (1973 y 1978), Cartagena (1978), Gutiérrez Araus (1995, 2000, 2006 y 2007) y Filinich (1998). Como indicamos anteriormente, recuperamos los estudios seleccionados a partir de focalizar nuestro objeto de análisis. El modelo de Reichenbach es uno de los que más influencia tuvo sobre el análisis de la temporalidad verbal en español y su propuesta ha sido retomada en los postulados de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009). En cuanto a los otros autores, consideramos que sus aportes son relevantes para el análisis de los tiempos verbales en la producción textual.

2.2.1. Enfoques de orientación temporalista

Los modelos que agrupamos en este apartado, en general, abordan el tiempo verbal como categoría gramatical deíctica, a través de la cual se expresa la orientación de un evento –manifestado por el contenido léxico del verbo- en relación con un punto de origen –el momento del habla- o con una referencia secundaria que puede estar orientada de manera directa o indirecta respecto del punto deíctico de origen.

2.2.1.1. El modelo de Bello

Andrés Bello publicó en 1841 su obra *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana*, que tuvo un gran impacto en la enseñanza escolar de muchos países latinoamericanos. Tanto en este trabajo como en su *Gramática de la lengua castellana* (1847), explica que el centro de la organización verbal es el momento de la enunciación, que coincide con el uso del presente.

Recuperamos este modelo en función de que le permite al autor explicar la coexistencia, la anterioridad y la posterioridad. El punto de orientación para relacionar los tiempos verbales no es el presente –como tiempo verbal-, sino el “tiempo de preferencia del enunciado” o el “momento en que hablamos” y esto permite la distinción de manera clara y explícita entre las nociones primitivas y las formas verbales que se generan a partir de ellas. Así, el uso del presente “significa la coexistencia del atributo” (1841, §28); el uso del pretérito –*amé*- señala “la anterioridad del atributo” (1841, §30) y la utilización del

futuro –*amaré*– indica “la posterioridad del atributo” (1841, §34) y, siempre, están relacionados con el “acto de la palabra” (1841, §29).

Los primeros tres tiempos se describen relacionados con el momento de la enunciación; en cambio, con el imperfecto se hace referencia a otro momento que se relaciona con el tiempo del evento descrito. Bello explica, en relación con el co-pretérito:

En esta forma el atributo es, respecto de la cosa pasada con la cual coexiste, lo mismo que el presente respecto del momento en que se habla, es decir, que la duración de la cosa pasada con que se le compara puede no ser más que una parte de la suya. “Cuando llegaste llovía”: la lluvia coexistió en una parte de su duración con tu llegada, que es una cosa pretérita: pero puede haber durado largo tiempo antes de ella, y haber seguido durante largo tiempo después, y durar todavía cuando hablo (1847: §629).

Así, encontramos para el imperfecto dos ejes de la relatividad: uno que se refiere al momento del habla y el otro que hace referencia al momento pasado, con el que se mide la relatividad. El momento eje del pasado no coincide con el momento de la enunciación ni con el momento que describe el otro verbo. Es necesario, entonces, postular otro elemento diferente al momento de la enunciación y al momento del suceso referenciado por el verbo. También realiza este planteo sobre los tiempos compuestos, a los que para denominarlos emplea las partículas *ante-*, *-co-*, *-pos-* para señalar la relatividad deíctica, cuyo eje remite al tiempo del verbo auxiliar. Tal como señala Bello:

El indicativo tiene cinco formas compuestas, en que el participio sustantivado se combina con las cinco formas simples del indicativo de haber: he cantado, hube cantado, había cantado, habré cantado, habría cantado. En ella, como en todas las que se componen con el participio sustantivado, el tiempo significado por la forma compuesta es anterior al tiempo del auxiliar. Por consiguiente, he cantado, es un ante-presente, hube cantado un ante-pretérito, habré cantado un ante-futuro, había cantado un ante-co-pretérito, y habría cantado un ante-pos-pretérito (1847: §635).

Se necesita un tiempo referencial para poder clasificar las formas compuestas, dado que el tiempo del verbo auxiliar no se relaciona con el tiempo de la enunciación o con el tiempo del suceso. En relación con el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto, Bello emplea las denominaciones co-pretérito y ante-co-pretérito e indica, a partir del uso de la partícula –*co-*–, que se trata de la existencia de un momento eje en el pasado que es simultáneo a otro tiempo pasado. De acuerdo con este autor, el sistema de tiempo verbal refiere básicamente la relatividad que existe entre los tiempos.

El sistema de Bello se asienta en la distinción de tiempos absolutos y relativos. Los tiempos absolutos, como por ejemplo el presente, se ubican de manera canónica respecto al momento del habla; mientras que los relativos, como el pretérito imperfecto o los tiempos compuestos, se ubican en relación con otro tiempo.

2.2.1.2. El modelo temporal de Reichenbach

Tomamos este modelo a partir de observar que es el que sustenta la base del análisis que se presenta para los tiempos verbales en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009). Hans Reichenbach (1947) propuso un modelo temporal que se organiza en relación con el carácter deíctico-anafórico de los tiempos verbales, basándose en que su interpretación está contextualmente motivada. El objetivo del trabajo de este estudioso es proporcionar un sistema lógico-simbólico que permita representar de manera exacta el valor semántico que adquieren los tiempos gramaticales. Reichenbach parte de la idea de que para definir las relaciones temporales no basta con tener en cuenta solo dos puntos –el presente y el evento que se pretende analizar–, sino que son necesarios tres: el presente del habla (H), el tiempo del evento (E) y el punto de referencia (R).

Según explica Carrasco Gutiérrez (1994) la posición de R respecto de H se indica con los términos *pasado* (R-H), *presente* (H,R) y *futuro* (H-R). La posición de E en relación con R se señala con los términos *anterior* (E-R), *simple* (R, E) y *posterior* (R-E). Así, un tiempo como el pasado simple de Reichenbach significa que el evento denotado por el predicado se ubica en un punto de la línea temporal simultáneo –la coma se emplea para indicar la simultaneidad entre los puntos temporales y el guión se emplea para marcar la sucesión– con un punto de referencia que es, a su vez, anterior al punto de habla.

Para Reichenbach si el punto del evento precede, coincide o sigue al punto de habla no da lugar a ninguna distinción temporal relevante. Puede suceder, por ejemplo, que correspondan a un mismo tiempo verbal estructuras temporales que son diferentes porque el punto del evento y el de habla mantienen entre ellos relaciones temporales diferentes, como las que se asignan al condicional y al futuro perfecto. Carrasco Gutiérrez (1994) afirma que uno de los principales aportes del sistema temporal de Reichenbach es que tiene un carácter restrictivo, esto significa que el número de tiempos verbales está limitado por las combinaciones posibles entre los tres puntos temporales.

Aunque ya otros autores habían incluido un tercer punto (v. Jespersen, 1924; en Reichenbach, 1947: 72), el aporte del análisis de Reichenbach se basa en que emplea ese tercer punto de referencia para representar todos los tiempos verbales, inclusive los que son considerados “simples”. Postula que existe un principio rector para guiar la combinatoria de los diferentes tiempos verbales en una oración compleja al que denomina *principio de permanencia del punto de referencia*. Así, de acuerdo con este principio, el punto R de los distintos tiempos de una oración compleja debe permanecer constante.

En tal sentido, Reichenbach (op. cit.) señala que una determinación temporal debe dirigirse siempre hacia el punto R, no hacia el tiempo del evento (E). Así, por ejemplo, en una oración como *María compró caramelos ayer*, el adverbio *ayer* ubica el evento y, como en este caso el punto R coincide con E, la determinación temporal se puede transferir al evento. En cambio, en la oración *Juan había rendido el examen el jueves*, la regla de uso posicional de R indica que el *jueves* debe determinar solo el punto de referencia. La propuesta de Reichenbach ofrece elementos de análisis relativamente sencillos para el análisis de los tiempos verbales, principalmente, con la incorporación del concepto de *punto de referencia*, pero le haría falta incorporar el aspecto para analizar algunos usos del español.

Para sintetizar, la propuesta en este modelo es que el significado de los tiempos verbales surge de las distintas combinaciones entre el *punto del habla* –que designa el momento de la enunciación-, el *punto del evento* –que se relaciona con el segmento de la línea temporal en que se ubica el evento expresado por el predicado verbal- y el *punto de referencia* –que señala un intervalo de tiempo respecto del cual el hablante ubica en la línea temporal el momento del evento-. Si bien el trabajo de Reichenbach (1947) ha sido la obra de consulta y la base para otros estudios posteriores sobre las relaciones temporales, una de las críticas que se le puede hacer es que, por basarse en la lógica más que en la lingüística y por haber sido concebida su teoría para la lengua inglesa, le faltan elementos para un análisis temporal y de adaptación a la realidad del uso de otras lenguas, como el español. Además, algunas formas del castellano, como por ejemplo, el condicional compuesto, no están incluidas en el abanico de posibilidades sugeridas por Reichenbach. Por ello, coincidimos con el planteo de Veiga respecto de este modelo:

Nos sorprende la poca atención a los análisis temporales efectuados por Bello (1841, 1847), en directo contraste con las muchas referencias que es fácil hallar en trabajos recientes al estudio lógico de Reichenbach (1947), que, realmente, tan poco avance supuso frente a las ideas defendidas cien años antes por el maestro venezolano, aparte de fundamentarse en la realidad de un sistema verbal, el del inglés, donde no existe una distinción funcional de contenidos temporales entre, digamos un *pretérito* y un *co-pretérito*, lo que con claridad supone una base insuficiente para abordar, en aplicación de esta propuesta analítica, el estudio de un sistema verbal como el español o los románicos en general (2008: 8).

2.2.1.3. El modelo de Bull

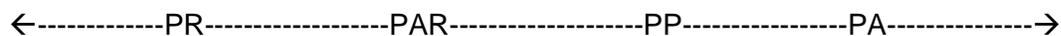
En la propuesta de este autor encontramos un modelo destinado a la lengua española. Bull (1960) plantea el análisis de la relación entre el suceso y el observador, como el punto principal para abordar el funcionamiento del sistema temporal. Sostiene que todo acto del ser humano se produce en el momento presente, que fluye sin cesar y coincide

con el “Ahora Eterno” –o presente absoluto- propuesto por Aristóteles. En su propuesta teórica, Bull simboliza este momento como el “Punto Presente” –“PP”-, que siempre está convirtiéndose en futuro y, entonces, el ‘PP’ ya no corresponde a un presente real sino que comienza a pertenecer al recuerdo. Esto implica, según Bull, que se crea un nuevo ‘PP’ en el recuerdo, es decir, se trata de una construcción mental de lo vivido.

Aunque Bull lo postula como un ‘PP’ en el recuerdo, aclara que no niega la existencia real de un ‘PP’ en el presente real, que ahora se ha convertido en un ‘PP’ en recuerdo o en un ‘ahora en recuerdo’, al que denomina ‘Punto Retrospectivo’, que designa ese punto que se crea automáticamente como presente en el recuerdo. En tal sentido, el ‘PR’ –Punto Retrospectivo- es el elemento que refiere el presente en el recuerdo inmediato y, físicamente, denota el momento que ha pasado. A partir de esta concepción del ‘PR’ como presente en el recuerdo, se le da prioridad a este punto sobre los otros puntos secundarios posibles, que se consideran desde el punto ‘PP’. Así, ‘PP’ y ‘PR’ comparten el punto de partida que permite delimitar la anterioridad y la posterioridad.

De acuerdo con Bull, los dos presentes –‘PP’ y ‘PR’- son los momentos más importantes para medir la relatividad temporal. Según este autor, el ‘PR’ solamente existe en el sistema del tiempo verbal, dado que la cognición del tiempo requiere comprender el tiempo del proceso y para lograr la comprensión el ‘PP’ se convierte inmediatamente en un presente en el recuerdo ‘PR’. Este último, explica Bull, tiene un origen deíctico en el pasado que ya no es evaluado como el presente, por eso usa ‘PP’ como un origen en el presente. No se trata de que el pasado y el presente constituyan un mismo ‘PR’, sino que se establece una analogía entre el presente y el pasado, que funciona como punto de partida para la orientación temporal.

En función de abordar la relación que se entabla con los tiempos verbales, sobre la línea temporal en que se encuentran el ‘PP’ y el ‘PR’ se suman otros puntos anticipados: PA (Punto Anticipado) y PAR (Punto Anticipado Retrospectivo). Cada uno de estos puntos es posterior, respectivamente, a cada ‘PP’ y ‘PR’, como puede verse en el siguiente gráfico:



A partir de esta incorporación, Bull propone analizar el tiempo bidireccionalmente, tomando uno de los cuatro ejes como referencia y a partir de ellos delimitar la *anterioridad*, la *simultaneidad* y la *posterioridad*. Según este autor, estas orientaciones son el tiempo “vector”, y las simboliza a través de señalar “-V”, “0V”, “+V”, respectivamente. De esta manera, propone un sistema hipotético del tiempo, sobre el que

debemos aclarar que no todos los tiempos propuestos aparecen en una lengua, ya que algunos son formas hipotéticas. En el sistema de Bull se presentan cuatro ejes que corresponderían a las posiciones en las que puede ubicarse un observador real o imaginario. En cambio, en el sistema de Reichenbach el punto de referencia surge donde se observa la ocurrencia del suceso. Podría pensarse que los sistemas propuestos por estos dos autores son compatibles, por tener en común dos conceptos que se plantean como referentes: el punto de referencia de Reichenbach y el eje de Bull.

2.2.1.4. La propuesta de Rojo y Veiga

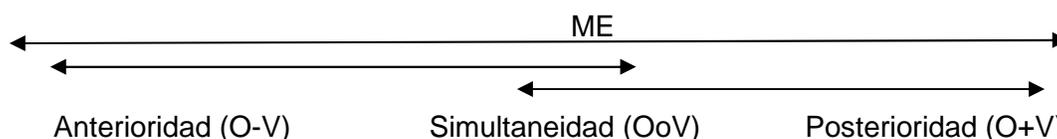
Rojo y Veiga explican que la temporalidad lingüística se caracteriza por:

- ⇒ estar basada en el establecimiento de un punto cero que, generalmente, coincide con el momento de la enunciación, pero no de manera forzada;
- ⇒ definir la situación de los acontecimientos en una zona anterior, simultánea o posterior respecto del punto central, por lo cual frente a la linealidad y el carácter irreversible del tiempo físico, el tiempo lingüístico se define por la orientación directa o indirecta de los acontecimientos en relación con ese punto cero o central;
- ⇒ contar con una expresión gramaticalizada para expresar la distancia temporal respecto del punto cero (1999: 2874).

De acuerdo con la propuesta de Rojo y Veiga,

El tiempo verbal es una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto al punto central (el origen) o bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen (1999:2879).

Además de contar con las tres relaciones primarias de concepción del tiempo – presente, pasado y futuro-, se pueden triplicar las relaciones temporales a partir de tomar como punto de origen cualquiera de los puntos secundarios que surgen de los tres ejes primarios: anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto del momento de enunciación –presentado en el siguiente esquema como ME-. El siguiente gráfico ilustra la propuesta de estos autores:



Así, por ejemplo, podemos graficar los siguientes valores verbales:

- canté O-V (anterioridad): *Ayer yo canté una canción.*
- canto OoV (simultaneidad): *Hoy canto una canción.*
- cantará O+V (posterioridad): *Mañana cantaré una canción.*
- cantaba (O-V) oV (simultaneidad en relación a momento anterior al origen): *Dijo que cuando lo vio cantaba una canción.*

Se pueden ilustrar los significados temporales con la siguiente Tabla 1, tomada de Rojo y Veiga (1999: 2884):

Punto de referencia	Relación temporal primaria		
	-V (anterioridad)	oV (simultaneidad)	+V (posterioridad)
O	Canté	canto	cantaré
(O-V)	había cantado	cantaba	cantaría
(OoV)	he cantado		
(O+V)	habré cantado		
((O-V) V)	habría cantado		

Tabla 1

Rojo y Veiga (1999) postulan que todas las formas verbales muestran una forma de temporalidad que no es absoluta sino que, a partir de las relaciones entre los eventos, se puede indicar si uno es anterior, simultáneo o posterior respecto de otro. Estas relaciones temporales se pueden graficar a través del uso de un conjunto de vectores que indican *anterioridad* (-V), *simultaneidad* (oV), *posterioridad* (+V). Con O se representa el punto central o de origen de todas las relaciones temporales. De esta manera, el planteo que realizan estos autores es que hay formas verbales que tienen la misma relación primaria como, por ejemplo, *canto* y *cantaba*, que comparten el hecho de ser formas que expresan primariamente simultaneidad: *canto* en relación con el origen y *cantaba* con un punto anterior al origen. En tal sentido, si se considera el punto de referencia, se generan conexiones entre las formas *canto* y *cantaré*; o entre *había cantado*, *cantaba* y *cantaría*.

De acuerdo con la teoría verbal que Rojo había propuesto anteriormente (1974), los usos verbales se clasifican en: a) *rectos* –se trata de los usos modalmente no marcados, con excepción de las diferencias que surgen de la oposición indicativo/subjuntivo- y b) *dislocados* –se caracterizan porque añaden un nuevo contenido modal marcado-. Teniendo en cuenta esta clasificación, Rojo y Veiga (1999) diferencian

los usos rectos de las formas simples del indicativo en: a) realizaciones básicas monovectoriales, con el uso de las formas *canté*, *canto* y *cantaré*, y b) realizaciones básicas bivectoriales, que incluyen el empleo de las formas *cantaba* y *cantaría*. En tal sentido, explican los autores que las *realizaciones básicas monovectoriales* indican, según la orientación temporal primaria enfocada directamente desde el centro de referencias, *anterioridad*, *simultaneidad* o *posterioridad*. Para ilustrar estas realizaciones presentan los siguientes ejemplos:

9. a) La reunión *terminó* sin un acuerdo unánime.
- b) Mi primo *estudia* filología clásica.
- c) Me *compraré* un coche más económico que el tuyo (ejemplos tomados de Rojo y Veiga, 1999: 2900).

Podemos observar que los enunciados anteriores se refieren a las acciones temporales de 'pretérito' (O-V, en a), de presente (OoV, en b) y de futuro (O+V, en c). Se trata de las relaciones básicas, que tienen independencia sintáctica y no necesitan ningún tipo de indicador temporal en su contexto.

Por otra parte, a partir de las relaciones temporales monovectoriales, Rojo y Veiga (1999) abordan las realizaciones básicas bivectoriales que se caracterizan por sustituir el punto de origen por una referencia anterior a dicho punto, con lo que presentan tres relaciones temporales integradas por dos vectores: (i) las de 'ante-pretérito' ((O-V)-V), (ii) la de 'co-pretérito' ((O-v)oV), y (iii) la de 'pos-pretérito' ((O-V)+V). Explican los autores que una manera sencilla para comprobar la expresión de estos tres tipos de relaciones bivectoriales, en relación con el uso recto del contenido modal *indicativo* O, es a partir de la transformación de ejemplos correspondientes a las relaciones monovectoriales en cláusulas subordinadas a un forma verbal principal que exprese la relación de 'pretérito' (O-V) y que, así, se establezca la correlación temporal entre los dos verbos que integran el esquema sintáctico. Para ilustrar este tipo de relación emplean los siguientes ejemplos:

10. a) Me comunicaron que la reunión *había terminado* sin un acuerdo unánime.
- b) Me contó que su primo *estudiaba* filología clásica.
- c) Le dije que me *compraría* un coche más económico que el suyo (ejemplos tomados de Rojo y Veiga, 1999: 2905).

En cuanto a los *usos rectos del subjuntivo*, los autores consignan que el conjunto de formas verbales está constituido por *cante*, *cantara*~*cantase* y las formas compuestas. La primera forma *-cante-* expresa dos relaciones temporales básicas: a) 'presente' y b) 'futuro', correspondientes a los usos rectos de otras tantas formas indicativas; la segunda

forma *-cantara~se-* expresa tres relaciones temporales básicas: c) 'co-pretérito', d) 'pos-pretérito' y e) 'pretérito'. Los siguientes ejemplos ilustran los empleos mencionados:

11. a) Que *cante* en estos momentos sería una gloria.
- b) Tal vez el año que viene *cante* en Madrid.
- c) No creí que *vinieras~ses* hoy.
- d) Le dije que ojalá al día siguiente *lloviera~se*.
- e) Dudo que *fuera~se* la culpable.

Como ya adelanté, los *usos dislocados* presentan una alteración en el significado temporal que expresa cada forma verbal en relación con su *uso recto* o *no marcado*. Esto implica un cambio de contenido temporal que incluye un cambio en el contenido modal, "determinado por la adición al valor indicativo o subjuntivo de algún nuevo matiz modal ajeno a la base nocional en que se funda la oposición entre los dos modos señalados" (Rojo y Veiga, 1999: 2913). Un primer caso de *dislocación* de indicativo se produce cuando se emplean formas cuyo *uso recto* o *no marcado* presenta en su realización temporal básica un vector de posterioridad, como en las formas *cantaré*, que puede expresar el valor de a) 'presente', o *cantaría*, que puede indicar relaciones de b) 'pretérito' y c) 'co-pretérito', como por ejemplo:

12. a) En estos momentos *serán {son}* las cuatro.
- b) *Moriría {murió}* el año pasado.
- c) Dijo que en aquellos momentos *serían {eran}* las cuatro.

El segundo caso de *dislocación* de indicativo afecta directamente a las formas, cuyas realizaciones temporales básicas en el valor *recto* o *no marcado* incluyen un vector originario de anterioridad unido a algún vector de posterioridad. De esta manera, por ejemplo, la forma verbal *cantaría* puede emplearse para expresar la misma relación temporal que tiene *canto* en su *uso recto*:

13. En estos momentos *cantaría* encantado en la playa.

En relación con las formas temporales 'presente' y 'ante-presente', que son los términos de los procesos dislocatorios que pueden afectar a *cantaría* y *habría cantado*, a la forma simple le corresponden las relaciones temporales cuyo vector primario no implique anterioridad; mientras que la forma compuesta expresa cualquier relación temporal de anterioridad primaria. Por lo expuesto, *cantaría*, además de expresar el valor irreal del presente de indicativo (OoV), se emplea para la expresión de relaciones básicas de 'futuro' (O+V), de 'co-pretérito' ((O-V)oV) y de 'pos-pretérito':

14. a) Mañana *iría* encantado a la playa, pero no creo que pueda. ('futuro')

b) Me dijo que en aquellos momentos *estaría* encantado en la playa. ('co-pretérito')

c) Me dijo que al día siguiente *iría* encantado a la playa, pero no creía que pudiera. ('pos-pretérito').

Por último, los usos dislocados de las formas del subjuntivo –con un matiz de irrealidad- expresan las relaciones de a) 'presente' (OoV), b) 'futuro' (O+V), c) 'co-pretérito' ((O-V)oV), y d) 'pos-pretérito' ((O-V) +V), tal como se ejemplifica con los siguientes enunciados:

15. a) Ojalá en estos momentos tu primo *estuviera*~se en la playa.

b) Ojalá tu primo *fuera*~se mañana a la playa.

c) Me dijo que ojalá su primo *estuviera*~se en aquellos momentos en la playa y no trabajando.

d) Me dijo que ojalá su primo *fuera*~se al día siguiente a la playa y no al trabajo (Rojo y Veiga, 1999: 2918-19).

Es importante considerar que para estos autores las formas verbales que presentan usos dislocados no pierden su condición modal de indicativo o de subjuntivo, aunque reciban un nuevo contenido de valor modal. En español es posible que determinadas formas verbales expresen, por un lado, contenidos temporales vinculados con la simultaneidad, la anterioridad o la posterioridad y, por otro, contenidos modales relacionados con la irrealidad o no irrealidad, que se suman a los temporales, lo cual puede dificultar esencialmente su adecuado dominio por parte de estudiantes tanto en la comprensión como en la producción de textos.

2.2.1.5. La propuesta de la *Nueva gramática de la lengua española*

En esta obra se aborda el estudio de las formas verbales a partir de considerar que “la flexión verbal expresa en español NÚMERO y PERSONA, MODO y también TIEMPO y ASPECTO” (2009: §23.1a). La persona y el número presentan información sobre el sujeto gramatical, el modo se relaciona con las actitudes que adoptan los hablantes sobre lo que dicen y también con algunas características semánticas de los predicados en las oraciones que estos toman como argumentos y, por último, el tiempo constituye una categoría deíctica y referencial, dado que permite ubicar los sucesos en relación con el momento del habla. Para analizar las diferentes formas verbales se aplican tres criterios:

- a. la estructura morfológica, donde los tiempos se presentan como simples o compuestos, teniendo en cuenta la ausencia o presencia del verbo auxiliar *haber* (v. 2009: §§23.1g-23.1l);
- b. el anclaje temporal, según el cual se clasifican los tiempos verbales en absolutos y relativos (v. 2009: §§23.1m-23.1z); y
- c. las características aspectuales, por las que se clasifican los tiempos de acuerdo con el aspecto imperfectivo o perfectivo (v. 2009: §§23.2j-23.2v).

De acuerdo con esta nueva gramática,

Se llaman TIEMPOS VERBALES las formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales. Cada tiempo verbal (presente, futuro, etc.) constituye, por consiguiente, un PARADIGMA FLEXIVO que presenta las variantes de número y persona correspondientes a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos. Estas relaciones son las de coincidencia, anterioridad y posterioridad, pero se añaden a ellas otras algo más complejas formadas a partir de estas. Aunque no todos los tiempos verbales se orientan directamente respecto del momento del habla (es decir, el instante en que se emiten los enunciados), esta propiedad, que constituye la manifestación directa de su naturaleza referencial, caracteriza a muchos de ellos (2009: §23.1e).

A pesar de que el modelo lógico reichenbacheano (1947) presenta varios problemas para explicar el funcionamiento del paradigma verbal del español, en el análisis del anclaje temporal de la Nueva Gramática se presentan los tres puntos para analizar el tiempo verbal: el *momento de habla* –“(también de la enunciación), que es el que más claramente pone de manifiesto la naturaleza deíctica del tiempo verbal”- (2009: §23.1s); el *punto de referencia*, que “designa un intervalo relevante para la localización de un evento dado en la línea temporal” (2009: §23.1v); y el *punto del evento*, que “no denota únicamente un instante, sino también un intervalo. Designa en tal caso el segmento temporal que corresponde a la situación que se localiza” (2009: §23.1x). En función de que no alcanzan estos puntos para explicar la relación entre los tiempos verbales, se incorpora el aspecto y se describen algunas formas verbales de acuerdo con su “extensión” –o “duración” en términos de Acero (1990: 71)-, como una característica del imperfectivo opuesta al perfectivo o puntual.

En tal sentido, la noción de *aspecto* adquiere relevancia, “ya que la información que expresa es relativa a la manera en que aparecen los sucesos, no a su vínculo (directo o indirecto) con el momento del habla” (2009: §23.2b). El aspecto, entonces, permite analizar los sucesos en su desarrollo interno, de modo que puedan mostrarse como *instantáneos*, *terminados*, *inacabados* o *repetidos*, entre otras posibilidades. De acuerdo con la manera en que se manifiesta el aspecto en la predicación, puede clasificarse de

tres maneras: en el *modo de acción verbal* o *aspecto léxico*, en el *aspecto sintáctico* o *perifrástico*, y en el *aspecto morfológico* o *desinencial*, según ya hemos expuesto anteriormente en §2.1.2.

Además, se plantean las características fundamentales de la correspondencia que se establece entre los tiempos verbales, es decir, lo que se conoce como concordancia de tiempos –del latín, *consecutio temporum*-. En principio se aborda la relación temporal que se puede generar entre la forma verbal de una oración principal y el verbo de una cláusula subordinada como la dependencia temporal que se presenta en la oración subordinada en relación con la principal. A continuación, se explica la relación que puede entablarse entre los verbos de oraciones que se presentan en yuxtaposición. Así, las dependencias entre los tiempos de las formas verbales se clasifican tradicionalmente como de: ANTERIORIDAD, POSTERIORIDAD, O SIMULTANEIDAD.

En principio, en relación con los contextos no marcados, los pretéritos subordinados señalan situaciones que son anteriores a otras expresadas por los verbos a los que están subordinados, como por ejemplo, “Me comentó que le *había gustado* mucho la bicicleta” (2009: §24.7b-f). Si los dos verbos se refieren al futuro, el verbo subordinado indicará posterioridad respecto del verbo principal –v. “Me dirá que *vendrán a visitarnos*” (2009: §24.7f)-.

Ahora bien, es necesario considerar que la concordancia de tiempos no depende únicamente de los rasgos de cada tiempo o de la forma en que establezcan una referencia en función de su propia definición, sino que las formas verbales de las oraciones principales se pueden clasificar en dos grupos: RESTRICTIVAS y NO RESTRICTIVAS. En tal sentido, por ejemplo, el verbo *ordenar* se incluye dentro del primer grupo, dado que su significado se orienta hacia la posterioridad como en *Le ordenó que permaneciera en silencio* y no que **hubiera permanecido*. En cambio, el verbo *lamentar* corresponde al segundo grupo: *Lamentó que [permaneciera–hubiera permanecido] en silencio*. Esto se debe a que los verbos restrictivos “orientan la interpretación temporal de sus complementos” (2009: §24.7j).

Además de considerar una cuestión léxica en las formas verbales, también existen cuestiones sintácticas que determinan la correlación temporal en los verbos y que se relacionan con la ESFERA TEMPORAL. Se entiende que “una esfera temporal es un paradigma de tiempos que poseen en común una misma orientación” (2009: §24.8a). Se distinguen, en tal sentido, la ESFERA DEL PRESENTE y la ESFERA DEL PASADO. En la primera se incluyen los tiempos presente, futuro y futuro perfecto; mientras que la segunda agrupa

los demás tiempos verbales. De acuerdo con la orientación que tome el verbo de la subordinada en relación con la forma verbal de la oración principal, se pueden obtener tres tipos de relaciones: ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD o POSTERIORIDAD.

2.2.2. Enfoques discursivos

Los enfoques discursivos sobre los tiempos verbales se diferencian de los estrictamente temporalistas porque focalizan el empleo que hace el hablante de las diferentes formas verbales. Los trabajos pioneros de Benveniste (1965) plantearon que no es suficiente el tiempo para la organización del sistema verbal y al profundizar el análisis dividió la enunciación en dos planos: el de la historia y el del discurso. Según este autor, estos dos planos constituyen dos modos de enunciación diferentes que se reflejan en el empleo del sistema verbal.

Por un lado, el discurso se relaciona con el presente de la enunciación, es decir, la manera en que el tiempo incluye el momento de la propia enunciación, ya que “supone un locutor y un auditor y en el primero la intención de influir de algún modo sobre el segundo” (1966: 242). Pertenecen al plano del discurso todos los géneros en los que una persona se dirige a otra, se enuncia como locutor y organiza su decir en la categoría de la persona. Se incluyen en este plano de enunciación todos los discursos orales y los escritos que se ubican en el registro de la interlocución manifiesta, como correspondencias, memorias, teatro, obras didácticas. En relación con las características de estos géneros, explica Benveniste, que se emplean las formas personales del verbo (yo-tú) y los índices de la tercera persona gramatical o no-persona, en un vasto abanico temporal que incluye el uso del presente; los pretéritos perfecto compuesto, imperfecto, pluscuamperfecto, anterior y las conjugaciones de futuro simple y compuesto. En este uso queda totalmente excluido el pretérito perfecto simple.

Por otro lado, el uso de la lengua presenta un segundo plano: el de la historia, que corresponde al uso lingüístico y es característico tanto del relato de ficción como del que realizan los historiadores. Se trata de un tipo de enunciación en el que el autor narra los hechos sin pronunciarse sobre ellos e intenta borrarlos de su propio discurso, es decir, se destaca por “la presentación de los hechos acaecidos en un cierto momento del tiempo, sin ninguna intervención del locutor en el relato” (Benveniste, op. cit.: 239). Así como se eliminan el “yo”, el “aquí” y el “ahora”, los tiempos gramaticales no hacen referencia a la distinción presente, pasado, futuro. La única función que tienen los tiempos verbales en el plano de la historia es señalar la anterioridad o posterioridad entre los distintos acontecimientos narrados. Explica Benveniste que “la dimensión del presente es

incompatible con la intención histórica” (op. cit.: 245) y que el pretérito perfecto simple es el tiempo del acontecimiento, alrededor del cual se organiza el relato. Para señalar la anterioridad o posterioridad de los hechos, en la enunciación histórica se pueden emplear el imperfecto, el pluscuamperfecto y el condicional con el valor de prospectivo. En tal sentido, Maingueneau afirma que

Este sistema de coordenadas personales de la situación de enunciación, como es sabido, es la base para la identificación de los deícticos espacio-temporales, cuya referencia se construye respecto del acto de enunciación: la forma *ahora* marca la coincidencia entre el momento y la enunciación dentro de la cual figura; *ahí* señala un lugar cercano a los participantes de la enunciación; etc. Este mismo sistema permite también distinguir entre dos tipos, dos niveles de enunciación: por un lado, los enunciados “con anclaje” en y fuertemente dependientes de la situación de enunciación (el “discurso” en términos de Benveniste) y, por otro lado, los enunciados “sin anclaje” que están en situación de ruptura respecto de esta situación de enunciación (la “historia”, en términos de Benveniste, pero como una categoría posteriormente ampliada y que incluye enunciados no narrativos) (2003: 3).

Así, el enfoque discursivo de los tiempos verbales se basa en la construcción del discurso con una determinada intención del hablante.

2.2.2.1. La teoría de Weinrich

La teoría de Weinrich plantea un desplazamiento de un análisis exclusivamente temporalista a una mirada comunicativa de la dimensión temporal en la construcción discursiva. Su propuesta es un enfoque enunciativo que analiza la presencia del sujeto y su subjetividad en el uso de la lengua, a partir de considerar que el lenguaje pone a disposición del sujeto hablante palabras, formas y estructuras para construir su mensaje. En función de comprender la elección que un sujeto hace de una determinada forma verbal, es necesario considerar que el hablante no trata de ubicar un suceso específico en algún punto del eje temporal-cronológico (presente, pasado o futuro), sino que realiza una determinada construcción de su mensaje con el fin de comunicarse. Así, lo que ubica este autor en primer plano es la situación enunciativa de comunicación, en la que se actualiza el lenguaje.

Según este estudioso, el tiempo no es una categoría lingüística. Por tanto, los tiempos verbales no deben analizarse considerando el tiempo ni el aspecto. Para analizarlos plantea una perspectiva discursiva, basada en la distinción de las formas verbales de acuerdo con el uso que le dé el productor del texto

La propuesta teórica de Weinrich se distancia de las clasificaciones que presenta la gramática tradicional –donde se diferencian tiempos simples y tiempos compuestos- y organiza los tiempos verbales en dos grandes grupos: los verbos del grupo I son los que predominan en la lírica, el drama, el ensayo biográfico, la crítica literaria y el tratado

filosófico; mientras que los verbos del grupo II son los que tienen predominio en las novelas cortas, los cuentos y la novela, con excepción de los diálogos intercalados. Destaca que el grupo de tiempos verbales II son los que forman parte de las situaciones comunicativas narrativas y que también se narra fuera de la literatura, dado que narrar es un comportamiento característico del ser humano. Una cuestión fundamental es que diferencia el mundo de la narración del otro, que es el mundo “verdadero” (1968: 88). Esta distinción entre dos planos ya se encontraba en la propuesta de Benveniste (1965).

En tal sentido, Weinrich distingue tres dimensiones que están relacionadas con la situación comunicativa:

- a. la actitud comunicativa del hablante, que divide entre *mundo comentado* y *mundo narrado*;
- b. la perspectiva comunicativa, a partir de la cual presenta *tiempos de grado cero* (sin perspectiva o, específicamente, con perspectiva “cero”) y *tiempos con perspectiva* (prospectivos o retrospectivos); y,
- c. el relieve, correspondiente al primer y segundo plano, pertinentes en el mundo narrado.

De acuerdo con Weinrich, “la concordancia de los tiempos, que con tanta obstinación se encuentra en los idiomas más diversos, es económica a extremo” (1968: 71). Explica el autor que los tiempos del Grupo II –*mundo narrado*– son señales lingüísticas de que el contenido del texto debe ser comprendido como relato, en el que la situación narrada se presenta “relajada”. En cambio, los tiempos del Grupo I exponen una situación “tensa” porque el hablante está involucrado cuando “comenta el mundo”. Es importante observar que para todos los tiempos del mundo narrado –Grupo II–,

el hablante adopta el papel de narrador invitando al oyente a convertirse en escucha, con lo que toda la situación comunicativa se desplaza a otro plano. Esto no significa desplazamiento de la acción al pasado, sino a otro plano de la conciencia, situado más allá de la cotidiana temporalidad (1968: 78).

Su propuesta considera dos dimensiones de la lengua: la sintagmática y la paradigmática, con lo cual a una forma temporal le corresponde una estructura paradigmática que constituye con los demás tiempos de la lengua un subsistema sintáctico (paradigma). Postula que un hablante que cuenta con el conocimiento suficiente de su lengua, dispone de este subsistema en su memoria. En la cadena sintagmática estos signos se relacionan entre sí con otros. Así, entonces, se plantea que en el proceso de comunicación la forma temporal es un signo que establece una red de relaciones con otros que forman parte de un paradigma.

Por otra parte, explica Weinrich que el narrador-enunciador emplea el pasado para presentar su historia pero, cuando intenta comprender o interpretar lo que cuenta, hace uso de los tiempos comentativos. En tal sentido, afirma que:

El pasado que comento es siempre mi pasado y una porción de mi existencia. Y precisamente porque me afecta a mí lo comento. Aunque haya quedado atrás, es posible que para mí esté más cerca que cosas presentes que no comento o cosas futuras que narro (1968: 104).

Teniendo en cuenta la primera dimensión –mundo comentado y mundo narrado-, Weinrich separa los tiempos, de acuerdo con la dimensión paradigmática y sintagmática y con la *concordantia temporum*, en dos grupos, tal como se muestra en la Tabla 2:

Grupo temporal I	Grupo temporal II
cantará	Cantaría
habrá cantado	habría cantado
va a cantar	iba a cantar
acaba de cantar	acababa de cantar
ha cantado	había cantado hubo cantado
canta	cantaba cantó

Tabla 2

Los tiempos que se consignan en el grupo II son los tiempos de la narración o del mundo narrado, mientras que los del primer grupo no sirven para narrar el mundo sino que se utilizan para observarlo y comentarlo y, por ello, constituyen los tiempos del mundo comentado o tiempos del discurso. Como señala Weinrich,

El hablante está comprometido: tiene que mover y tiene que reaccionar y su discurso es un fragmento de acción que modifica el mundo en un ápice y que, a su vez, empeña al hablante también en un ápice (1968:69).

Los tiempos del mundo comentado marcan el compromiso, ya que generan en el oyente una actitud receptiva, tensa, atenta. A este grupo pertenecen todas las situaciones comunicativas que no sean relatos. Los tiempos que corresponden son el presente del modo indicativo, el pretérito perfecto compuesto y el futuro simple.

En cambio, los tiempos del mundo narrado implican una invitación al oyente para escuchar una historia y relajarse. Se utilizan en todos los tipos de relato, sean literarios o no, que se refieran a hechos ya ocurridos. Los tiempos que constituyen este mundo son: el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto y el futuro

perfecto del modo indicativo. No se considera el condicional compuesto y los tiempos del modo subjuntivo porque dependen de los verbos de la oración principal que están conjugados en modo indicativo. En tal sentido, este sistema temporal se basa en el eje del desarrollo textual–oral o escrito-.

En cuanto a los tiempos de la segunda dimensión que considera Weinrich (op. cit.), en el marco de la perspectiva comunicativa, el autor plantea que en el *mundo comentado* funcionan el presente, que se identifica con la focalización cero; el pretérito perfecto simple, que es retrospectivo y el futuro, que es el tiempo prospectivo. En cambio, en el *mundo narrado* hay dos tiempos para la perspectiva cero: el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto compuesto. Mientras que el pretérito pluscuamperfecto funciona como retrospectivo, el futuro de pretérito constituye la perspectiva prospectiva. Los tiempos del mundo narrado representan el plano de la conciencia, que se ubica más allá de la temporalidad cotidiana.

Así, esta propuesta contempla que existe un proceso temporal a partir del cual un tiempo de uno de los “mundos” se use en el otro y pueda adquirir valores que no poseía en el mundo al que pertenecía –por ejemplo, emplear el presente por el pasado, o el futuro por el condicional como podemos observar en el siguiente enunciado: María dijo que *llegaría* a eso de las diez de la noche de su trabajo-. Este proceso es denominado metáfora temporal. Podemos ilustrar este concepto con un texto de Cortázar en el que se presenta una narración en presente:

16. LA NIÑA ESTÁ SENTADA en las losas de la plaza, jugando con otros niños que se pasan de mano en mano un trocito de cuerda, un fósforo quemado, sumando o restando misteriosos trueques. [...] es un infierno donde los condenados no han pecado ni saben siquiera que están en el infierno, están ahí renovándose desde siempre, viendo irse a unos pocos capaces de franquear las vallas de las castas y las distancias y la explotación y las enfermedades, cerrando el círculo familiar para que los más pequeños no se alejen demasiado y no se los traigan aplastados por un camión o violados por un borracho (1999: 123-146).

Respecto de la tercera dimensión, que Weinrich llama “relieve” (op. cit.), es la que se emplea para proyectar en un primer plano algunos contenidos y dejar otros en un segundo plano. Esta función se vincula con la noción de aspecto, pero el autor la rechaza porque considera que lo aspectual se configura en la “microsintaxis”. Según él, las funciones temporales deben relacionarse con el texto y con la situación comunicativa. Esta propuesta teórica es importante porque sienta las bases del tipo de análisis discursivo de los tiempos verbales, focalizando la atención en el uso que hace el hablante.

En tal sentido, encontramos un mundo narrado, que corresponde al “primer plano”, en el que se emplea el pretérito perfecto simple; y un mundo comentado, correspondiente

al “segundo plano”, en el que se utilizan el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto para hacer referencia a descripciones, circunstancias secundarias, reflexiones, comentarios, etc., como podemos observar en el siguiente ejemplo:

17. Ufanamente, casi con orgullo, Leopoldo Ralón empujó la puerta giratoria y efectuó por enésima vez su triunfal entrada en la biblioteca. Recorrió las mesas, con un amplio y cansado vistazo, en busca de un lugar cómodo y tranquilo; saludó a dos o tres conocidos con su resignado gesto habitual de «pues bien, aquí me tienen de nuevo en la tarea», y avanzó sin prisa, seguro de sí mismo, abriéndose paso por medio de repetidos «con permiso, con permiso», que sus labios no pronunciaban, pero que eran fáciles de adivinar en su expresión amable y conciliadora. Tuvo la fortuna de encontrar su lugar preferido. Le gustaba sentarse frente a la puerta de calle, lo que le ofrecía la oportunidad de hacer un descanso en sus fatigosas investigaciones cada vez que entraba una persona. Cuando ésta era del género femenino, Leopoldo dejaba momentáneamente el libro y se dedicaba a observarla con su penetración de costumbre, con esa mirada llena del brillo que da la inteligencia alerta. (Monterroso, 1998: 58).

2.2.2.2. La teoría de niveles o planos de actualidad

La denominada “teoría de los niveles o de planos de actualidad” fue una propuesta realizada por Damourette y Pichon en 1936 para analizar la temporalidad de los verbos en francés. Si bien Pottier (1970) la recupera para el español, llega a nuestro conocimiento por la consideración que Coseriu (1978) hace de los planos de actualidad como uno de los elementos más específicos de los sistemas verbales de las lenguas románicas. En estos planos se diferencian dos perspectivas: la que corresponde al presente y la del pasado. En el primer caso, encontramos la representación del presente –conocida como de ‘participación’-, mientras que en el segundo caso surge la del pasado, denominada también de ‘alejamiento’.

Este enfoque también es abordado por Alarcos Llorach (1970, 1994), quien propuso fragmentar el tiempo verbal en cuatro dimensiones e incorporó la *perspectiva* dividida en presente y pasado, para sustituir al tiempo. Lo más importante del trabajo de este autor es la adaptación de la existencia de planos temporales que se habían propuesto en los trabajos anteriores a la tradición gramatical española. En tal sentido, compartimos cuando afirma que:

[...] es preferible renunciar al término tiempo [...] y adoptar el de perspectiva temporal. El hablante sitúa el acontecimiento que comunica o bien en la esfera de su circunstancia viva, en la que participa física o psicológicamente (perspectiva de presente o de participación), o bien lo relega a zona ajena a su circunstancia vital, por alejamiento físico o psicológico (perspectiva de pretérito o de alejamiento) (Alarcos, 1994: 157).

Lamíquiz, por su parte, incorpora las nociones de actualidad/inactualidad al estudiar la *morfosintaxis estructural del verbo español* e incluir las visiones de Benveniste

(1959) y de Weinrich (1968). En primer lugar, la actualidad es abordada desde el punto de vista de una caracterización subjetiva, “ya que depende de la apreciación del hablante ante el acontecimiento temporal” (1972: 25). El plano de ‘actualidad’ es el que se relaciona con los tiempos del discurso que establece Benveniste o con los tiempos del ‘mundo comentado’ que postula Weinrich. En cambio, el ‘plano de inactualidad’ es el que se corresponde con los tiempos de la historia. En tal sentido, explica Lamíquiz sobre el sistema verbal que

En él encontramos la oposición de modo: indicativo, marcado, frente a subjuntivo, no marcado; en cada uno de estos modos la oposición de nivel: actual, marcado, frente a inactual, no marcado; y en cada nivel la marca de época: pasado, marcado, en oposición a futuro, no marcado, siendo el presente marca \emptyset (1972:41).

A partir de los trabajos de Coseriu (1973, 1978), Cartagena propone la división de los tiempos del modo indicativo en dos planos. Aclara que no es necesario diferenciar estrictamente en planos o perspectivas, sino que se trata de puntos temporales que tienen distintos orígenes. Pero, tomando como base la propuesta del lingüista rumano, Cartagena retoma los conceptos de ‘actualidad’ e ‘inactualidad’ y señala que los ejes de cada uno de los planos son el presente y el pretérito imperfecto, con lo cual la propuesta se diferencia de la de Weinrich que centra el mundo comentado en el presente y el narrado en el perfecto simple. Explica, en tal sentido, que:

Plano actual coincidente con la línea del tiempo real, donde son ubicadas las acciones que ocurren en el punto temporal referido. Éste el significado básico de las formas canto, canté, cantaré [...]. El centro del PTact en cuanto miembro extensivo de la oposición en la forma de presente (Cartagena, 1978:376).

Plano inactual paralelo al del tiempo real, donde se ubican las acciones que ocurren en el punto temporal referido, pero como trasfondo de otras que se enfocan en primer plano, o bien haciéndolas aparecer como inseguras, condicionadas, dependientes o alejadas de las acciones actuales correspondientes. Éste es el significado básico de las formas cantaba, cantarí formalmente, marcadas desde el punto de vista sincrónico por la terminación –[...] funcionalmente, la forma del pretérito imperfecto, en cuanto miembro extensivo de la oposición, constituye el centro del PTina- (Cartagena, 1978:376).

De acuerdo con la propuesta de Cartagena, el presente puede extenderse hacia atrás o hacia adelante porque no hay límites fijos establecidos. Entonces, la perspectiva puede ser dividida en primaria y secundaria. La primaria se relaciona con el plano temporal actual, donde se ubican las perspectivas de presente, pasado y futuro, que son consideradas las ‘formas primarias’; mientras que las formas secundarias son las que a partir de tomar como referencia una de las formas primarias generan un nueva estructura tripartita. Así, en el ámbito primario (AP) pueden surgir las perspectivas de *coexistencia* (co), de *retrospectividad* (re), de *prospectividad* (pr) y para el ámbito secundario (AS) se plantean la *retrospectividad* (re) y la *prospectividad* (pr).

Como síntesis, coincidimos con el planteo de Giammatteo y Trombetta (2017, en prensa) respecto de que los planos de actualidad permiten

[...]una presentación subjetiva de los hechos a través de la perspectiva que frente a ellos adopta el hablante. El plano actual, cercano, transmite la realidad presente y los hechos que efectivamente ocurren, el plano inactual muestra los sucesos como distantes, “disminuidos en su realidad”, o como trasfondo, de ahí que englobe todos los usos que implican una realidad de la que el hablante toma distancia o considera incumplida.

2.2.2.3. La propuesta de Filinich

Filinich (1998) parte de considerar que el lenguaje puede ser estudiado desde diferentes perspectivas y ejemplifica dos formas posibles:

- (i) abordarlo como un sistema de significación, cuyos elementos se definen por las relaciones que entablan entre sí, o
- (ii) considerar que el ejercicio del lenguaje es una acción, cuya significación no depende solamente de las relaciones estructurales entre sus elementos constitutivos sino también de los interlocutores implicados y de las circunstancias espacio-temporales.

Esta autora retoma uno de los argumentos empleados por Benveniste al referirse a la *expresión de la temporalidad* y explica que el tiempo presente se define en relación con la instancia del discurso que lo enuncia. Distingue, además, dos dimensiones en que se manifiesta el tiempo en el discurso: *nivel enuncivo* o enunciado y *nivel enunciativo*, que corresponde a la enunciación.

En cuanto a la manifestación del tiempo, Filinich (op. cit.) señala que en el enunciado “Pedro llegó ayer y se irá hoy mismo”, los hechos correspondientes a la llegada y a la ida de Pedro se organizan a partir de un presente del enunciado en el que “ayer” se ubica en un pasado puntual y determinado y “hoy” expresa una duración que se desborda del acto locutivo, en función de que el *presente* es inasible y coinciden en él el ahora y el hoy futuro. Esta autora recupera la propuesta de Genette (1972), quien aborda el tiempo narrativo desde tres aspectos: *orden*, *duración*, y *frecuencia*.

Así, de acuerdo con Filinich, el tiempo narrado establece un *orden* en el enunciado que se desprende de la observación y la comparación del encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos. Esto tiene relación con el *argumento* –propuesto por los formalistas rusos para el análisis del relato- donde se aíslan y reordenan los acontecimientos de la historia en base al eje pasado/presente/futuro y con la disposición que esos acontecimientos presentan en el discurso –o la *trama discursiva* para los formalistas rusos-. El orden, entonces, se obtiene de la relación que pueda establecerse

entre el argumento y la trama. Esto implica que pueden presentarse *anacronías* –en términos de Genette- como *analepsis* o *retrospección*, es decir, la evocación posterior de un hecho anterior al punto en que se encuentra la historia; o la *prolepsis* o *anticipación*, es decir, la narración anterior de un hecho ulterior.

Por otro lado, con la *duración* se plantea que todo hecho tiene una determinada duración narrativa y que hay una duración específica en el evento, que puede medirse en segundos, minutos, horas, días, meses, años, etc., y el discurso narrativo reconstruye el tiempo que dura el hecho. El concepto de frecuencia se relaciona con la posibilidad que tiene el evento de suceder no solo en la historia, sino también en el discurso. Así se plantea que puede haber cuatro tipos de relatos: *singulativo* –el evento sucede una vez y una sola vez se lo narra-, *anafórico* –el acontecimiento es narrado tantas veces como suceda-, *repetitivo* –una sola vez sucede el hecho pero se la narra varias veces-, e *iterativo* –varias veces sucede el evento, pero se lo narra una sola vez-.

2.2.2.4. La propuesta de Gutiérrez Araus

A partir de los modelos de análisis de los tiempos verbales formulados por Bello (1841, 1847) y por Rojo (1974, 1990) y de la recuperación de los modelos discursivos de Benveniste (1966) y de Weinrich (1968), Gutiérrez Araus (2007) destaca la complejidad que presenta el empleo de los tiempos verbales en el discurso. Frente a la distinción perfecto/imperfecto señala que se puede explicar el contraste si se atiende su distribución en el discurso inactual, es decir, considerando la oposición que surge entre la acción principal y la secundaria, que es simultánea a la primaria principal. Ilustra esta explicación con el siguiente ejemplo:

18. Ríus se *rió* como siempre, me *apretó* un brazo y se *fue*. Pero casi enseguida, mientras yo *trataba* de averiguar cuál *era* el caño roto que *goteaba* en los lavatorios, se *asomó* para decirme... (Gutiérrez Araus, 2007: 51).

De acuerdo con Gutiérrez Araus, en el uso del pretérito imperfecto hay tres campos de aplicación:

- (i) resalta las acciones secundarias en una narración,
- (ii) indica acciones que se repiten en el tiempo, y
- (iii) se emplea para realizar descripciones en el pasado (2007: 49-50).

En tal sentido, para esta autora, el pretérito perfecto narra los hechos o acciones principales, y el imperfecto describe las acciones secundarias o los estados relacionados con los hechos (2007: 50-52).

2.3. Correlaciones temporales o *consecutio temporum*

La correlación de tiempos verbales es un fenómeno gramatical que aborda la dependencia que se presenta entre dos formas verbales, especialmente si se trata de la existente entre el verbo de la oración principal con el de su subordinada. En general, la concordancia o correlación temporal no ha recibido el mismo tratamiento por parte de los autores que la han abordado. Podemos referir distintas posiciones diferentes para el análisis de la concordancia o correlación temporal, como presentamos a continuación.

Una de las maneras de abordar la correlación temporal surge de las lenguas romances y consiste en la aplicación de una regla, a partir de la cual se indican las combinaciones posibles de tiempos que pueden presentarse en la oración principal y los que pueden emplearse en las oraciones subordinadas. La regla especifica cuáles pueden ser los tiempos verbales que se pueden emplear en las oraciones subordinadas de acuerdo con el tiempo de la forma verbal que se presente en la oración principal. Las limitaciones que pueda imponer el verbo de la oración principal respecto del de la subordinada tienen sus restricciones según el tipo de verbos y sus propiedades léxicas. Por ejemplo, verbos de influencia –como *animar, prohibir, ordenar, recomendar, sugerir, permitir*, etc.-, verbos de voluntad o sentimiento –como *querer, necesitar, pretender*, etc.- y algunos verbos transitivos –como *aguardar, decidir, prometer, vaticinar, proponer*, etc.-, requieren que el tiempo del suceso de la oración subordinada sea posterior al tiempo que expresa el hecho de la oración principal, como podemos observar en los siguientes enunciados:

19. a) Les ruego que hayan terminado para las seis.
- b) Promete que se casará en diciembre.
- c) Le recomendó que tomara un jarabe para la tos.

Por otro lado, existen verbos que para construir una correlación gramaticalmente aceptable necesitan que el tiempo de la oración principal y el de la subordinada exprese simultaneidad. Se trata de formas verbales que refieren percepción a través de los sentidos como *oír, ver*, u otras formas verbales como *comprobar, acordarse, conseguir, abstenerse, olvidarse, acostumbrarse, dedicarse, esforzarse, soportar*, etc.; y hay otros verbos como *acusar, arrepentirse, confesar*, con los que no es posible que el tiempo verbal de la oración subordinada sea posterior al tiempo expresado por el verbo de la oración principal, como podemos observar en:

20. a) Estoy segura de que es un hombre casado.
- b) Anita se preguntaba si Federico conocía la verdad.

c) Se olvidó de lo que le dijiste y volvió a preguntarte lo mismo.

La segunda propuesta de abordaje es la de los estudios sobre la correlación temporal en inglés, donde también emplean una regla de concordancia pero que, a diferencia de la empleada por las lenguas romances, se basa en una transformación que implica el cambio del tiempo subordinado cuando el tiempo del verbo principal de la oración corresponde a la esfera del pasado. Se plantea, especialmente, que los tiempos verbales que pueden presentarse en una cláusula subordinada dependen de las formas verbales presentes en la oración principal, como por ejemplo:

21. a) Juan dijo que vendría más tarde.

b) Pedro tiene un unicornio que camina.

La tercera propuesta es la de la *coherencia temporal*, desarrollada por López García (1990). Consideramos que es básica para este trabajo en función de que establece relación entre el uso de los tiempos verbales y la construcción discursiva que realiza el sujeto de la enunciación. De acuerdo con este autor, la coherencia temporal es de índole lógico-semántica, dado que los diferentes valores temporales tienen en cuenta la posición del sujeto en relación con el predicado y la referencia que hace a un estado de cosas en el mundo a través de la enunciación. En tal sentido, los usos y tratamientos de los tiempos verbales pueden ubicarse en la temporalidad, en la coherencia temporal o en la actualidad, o pueden hacer referencia a las tres nociones de manera simultánea. La primera de las nociones se organiza a partir de un origen de coordenadas que suele coincidir con el momento del habla; en cambio, la segunda se refiere a la relación lógico-semántica del predicado y, por último, la tercera considera los factores subjetivos.

De esta manera, según López García (1990), los tiempos verbales se organizan en función de considerar tres parámetros:

- a) el de la coherencia temporal, que se orienta de acuerdo con la enunciación y su desarrollo;
- b) el de la temporalidad, que se relaciona con su condición deíctico-temporal; y
- c) el de la actitud temporal, que se ubica en relación con su matiz subjetivo.

En la *Gramática Descriptiva* de 1999, hay dos trabajos que consideran la *consecutio temporum*. Por un lado, Rojo y Veiga (1999), en su análisis de los tiempos simples del verbo, explican la *consecutio temporum* a partir de una noción más amplia y sostienen que la correlación de los tiempos verbales debe relacionarse con la *cronología relativa*, un fenómeno que influye en el funcionamiento de los tiempos verbales y que focaliza en las relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad entre los eventos

o acontecimientos, tanto entre ellos como en relación a un tiempo expresado por un sintagma adverbial que funcione como circunstancial de tiempo. Así lo consideran Rojo y Veiga:

Aunque las gramáticas se refieren a ella casi exclusivamente en relación a estructuras complejas en las que una oración depende sintácticamente de otra (las llamadas 'subordinadas sustantivas', por ejemplo) y, además, enfocan el fenómeno con intención normativista, la correlación temporal, en realidad, remite a algo mucho más amplio, que abarca todo lo referente a la expresión lingüística de las relaciones temporales existentes entre las situaciones (1999: 2887).

En el capítulo dedicado específicamente a la *consecutio*, Carrasco Gutiérrez plantea que el sistema verbal del español agrupa los tiempos verbales en dos paradigmas: la esfera del presente y la esfera del pasado (1999: 3067). La *esfera del presente* hace referencia a la línea temporal que incluye el momento del habla y la *esfera del pasado* refiere al segmento que precede al momento del habla y no lo incluye. La relación que entablan los tiempos verbales con una u otra esfera se determina por la posición en la línea temporal de un tiempo de referencia respecto del cual se orienta el evento denotado por el verbo. Así es que corresponderán a la esfera del presente los tiempos presente y pretérito perfecto de indicativo y de subjuntivo junto con los tiempos futuro y futuro perfecto del indicativo, dado que los puntos de referencia se ubican en la parte de la línea temporal que incluye el momento del habla. Los tiempos que corresponden a la esfera del pasado son el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo y el pretérito perfecto simple, el condicional y el condicional perfecto de indicativo, a partir de que el punto de referencia de estos tiempos no incluye al momento del habla porque es anterior.

Si el tiempo del evento subordinado es simultáneo al momento del habla también debe serlo con el momento del tiempo al que hace referencia el verbo principal. Se puede subordinar a un tiempo de la esfera del pasado a los verbos conjugados en presente si refieren eventos de carácter durativo -estados, actividades o realizaciones, según la propuesta de Vendler (1967)-. En la correlación temporal de los verbos en español, Carrasco Gutiérrez (1999, 2008) explica que se deben tener en cuenta las siguientes combinaciones:

a) si bien el pretérito perfecto compuesto pertenece a la esfera del presente, establece con los verbos las mismas relaciones que los tiempos correspondientes a la esfera del pasado porque indica anterioridad del tiempo del evento en relación con el momento de la enunciación -por ejemplo: Aquella enfermedad de mi niñez ya *ha pasado* y no *dejó* ni rastro.-;

b) dado que el tiempo presente señala una relación de simultaneidad respecto del momento del habla, la subordinación a una forma verbal de presente no presenta efectos visibles de concordancia, sino que las formas que se subordinan a ella mantienen sus significados de anterioridad, simultaneidad o posterioridad –por ejemplo: No *imagino* qué sensación *ha tenido/ tiene/ tendrá* con semejante panorama.-;

c) el tiempo verbal subordinado a un futuro pierde su referencia deíctica respecto del momento de enunciación –por ejemplo: El domingo *conoceremos* quién es el candidato.-;

d) en el caso de subordinación a una forma verbal condicional también se pierde la referencia deíctica del tiempo subordinado en relación con el tiempo de la enunciación, ya que la ubicación del tiempo del evento referido por el verbo subordinado depende de la posición que tenga el tiempo del evento señalado por el condicional –por ejemplo: No *soportaría* que lo dejaran *plantado*.-;

e) se presentarán verbos de la esfera del pasado cuando el verbo de la oración principal se exprese en un tiempo de la esfera del pasado –por ejemplo: Cuando *llegaron*, ya se *habían ido*.-.

Por último, es importante considerar que en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009: 1841 y ss.) se presentan los elementos que regulan la concordancia de los tiempos verbales y se los divide en los que son de naturaleza léxica y los que corresponden a criterios sintácticos. Por un lado, entre los criterios sintácticos se consideran los conceptos de esfera temporal (del presente o del pasado) y las relaciones posibles de simultaneidad, anterioridad y posterioridad. Por otro lado, se observa que ciertas propiedades semánticas del verbo principal determinan la dependencia temporal de la forma del verbo subordinado. De acuerdo con ello, se dividen los predicados entre los RESTRICTIVOS o NO RESTRICTIVOS: los primeros orientan la interpretación temporal de sus complementos, mientras que los segundos no lo hacen. Los restrictivos pueden ser:

i) verbos que expresen influencia, voluntad, predicción, resolución o determinación, o bien modalidad, que pueden indicar una orientación prospectiva: –por ejemplo:

22. Te *deseó* que seas el ganador de la carrera.-;

ii) verbos que expresen valor o juicio como *reprochar, censurar, criticar, reprender, alabar*, etc., que presentan una orientación retrospectiva–por ejemplo:

23. Le objetó que se *haya olvidado* el bolso en la escuela.-;

iii) verbos de percepción, que representan una orientación de simultaneidad–por ejemplo:

24. El hombre *vio* cuando *entraban* al negocio a robar y le *avisó* al dueño del local.-.

En cambio, los no restrictivos se caracterizan por no imponer ningún tipo de restricción temporal en la relación entre el verbo de la oración principal y el de la subordinada. Pueden ubicarse en esta categoría los predicados factivos, los de lengua y los de pensamiento y conocimiento, como por ejemplo:

25. Le *preocupa* que {*haya tenido ~tenga ~tuviera ~vaya a tener*} dificultades.

26. Los directivos *informarán* si {*encontraron~encuentran~han encontrado~*} elementos para la causa.

27. Creyó que no {*supe~sé~sabía~sabré~sabría~~había sabido*} comprender la situación.

2.4. Recapitulación

La distinción temporal de pasado/presente/futuro, reconocida por los gramáticos griegos y sus continuadores latinos durante mucho tiempo, se instaló en la tradición gramatical occidental como una cuestión 'natural' y como si fuera una característica universal del lenguaje. Actualmente existe mucha bibliografía sobre el tiempo y aspecto verbal que surge de la multiplicidad de factores que forman parte de su funcionamiento gramatical y textual y que también se ha originado por la variedad de intereses y de instrumentos que aplican los estudiosos para analizarlos tiempos. Como ya hemos señalado, el tratamiento que habitualmente reciben la estructura y el funcionamiento de los tiempos verbales del español en los manuales y gramáticas se presenta de manera excesivamente rígida y jerarquizada. Algunos autores argumentan que no es necesaria la estructura jerárquica de modos que incluyen los tiempos y, a su vez, que estos tiempos contengan los diferentes aspectos (v. Bello, 1841; Comrie, 1976; Rojo, 1990, entre otros). Rojo (1990), por ejemplo, señala que las oposiciones aspectuales no surgen de cada una de las distinciones temporales y argumenta que las relaciones de simultaneidad o de coexistencia temporal pueden obtenerse a partir de puntos orientados deícticamente en relación con un punto de origen que coincide, generalmente, con el momento del habla.

Así, la temporalidad verbal es una categoría deíctica que puede señalar *anterioridad*, *simultaneidad* o *posterioridad* en relación con un punto de referencia. El punto deíctico de referencia puede coincidir con el momento de la enunciación o puede tener otras referencias como el momento de la recepción o de la evaluación de los sucesos. Las formas verbales denominadas *absolutas* son las que se vinculan con el

momento de habla; mientras que las llamadas *relativas* se relacionan con otro punto, vinculado en el interior del enunciado con otro momento.

Por otra parte, en el marco de una perspectiva discursiva, los autores diferencian entre:

- Plano actual o del discurso; perspectiva de presente o de participación; mundo comentado; nivel enunciativo.
- Plano inactual o de la historia; perspectiva de pretérito o de alejamiento; mundo narrado; nivel enuncivo.

En tal sentido, los tiempos verbales pueden tener dos tipos de valores: *primarios* -el valor paradigmático que tienen en el sistema- y *secundarios* -los matices de significado que adquieren en la construcción discursiva-.

En relación con la aspectualidad, se plantean diferentes definiciones en las diversas teorías y concepciones de los tiempos verbales. El aspecto verbal constituye una de las categorías más polémicas y debatidas en los estudios gramaticales del español y también en otras lenguas. Algunos autores niegan la existencia del aspecto o le asignan un valor secundario en el análisis de las formas y tiempos verbales; mientras que otros solo consideran la oposición entre perfectividad/imperfectividad. El aspecto no es deíctico como el tiempo verbal, sino que se trata de una categoría interna que circunscribe o delimita el desarrollo interno y externo (extensión temporal o duración, singularidad, repetición o continuidad) del evento a partir de la focalización particular que el hablante le asigna en su comunicación.

En resumen, los tiempos y los demás componentes temporales del lenguaje se emplean para ubicar los sucesos, que son externos al hablante, y relacionarlos con el yo-aquí-ahora del sujeto de la enunciación. En esta puesta en escena que realiza el sujeto, el tiempo lingüístico resulta una construcción discursiva a partir de la situación comunicativa. El sistema temporal del español es un sistema deíctico, cuya función es ubicar el evento en relación con la situación comunicativa.

En tal sentido, la experiencia que he propuesto en este trabajo de tesis plantea la necesidad de que los alumnos puedan construir un conocimiento lingüístico del uso de los tiempos verbales, con el objetivo de que puedan reflexionar metacognitivamente sobre los usos contextualizados. El interrogante es cómo lograr que los estudiantes puedan apropiarse de las particularidades en el uso de los tiempos verbales, a partir del análisis de los contenidos propuestos en las gramáticas y qué actividades pueden conducirlos a la construcción y la comprensión del funcionamiento del sistema temporal del español en

uso. Si bien este trabajo trata de focalizar la atención en el verbo como una palabra compleja, también se plantea el análisis de los tiempos verbales en la construcción de enunciados, como se puede observar en la segunda parte de esta tesis donde presento la experiencia.

Segunda parte: Propuesta experimental

Capítulo 3: Aspectos metodológicos y desarrollo de la investigación

En los dos capítulos anteriores he presentado los fundamentos sobre los que se basa esta tesis. En el primero de ellos me he ocupado de presentar los planteos acerca de la gramática y su enseñanza, así como también ciertas cuestiones relativas a la didáctica de la lengua. En el segundo, me he concentrado en los enfoques teóricos para abordar el estudio de los tiempos verbales y su funcionamiento. A partir de este capítulo, que inicia la segunda parte de la tesis, me ocupo de los tiempos verbales, pero en relación con una experiencia, objeto central de esta tesis, realizada con alumnos que en 2014 cursaban el quinto año de escuelas secundarias de Carmen de Patagones y que tuvo como propósito indagar la manera en que los estudiantes realizan el proceso de construcción del conocimiento sobre este tema. El objetivo ha sido realizar un aporte a los estudios sobre cómo los alumnos construyen conocimientos gramaticales y a la identificación de cuáles son los obstáculos en la enseñanza de esta disciplina, por eso tomamos un tema de gran complejidad, como el de los tiempos verbales, y consideramos las dificultades que surgen en el aula cuando los alumnos intentan poner en uso sus conocimientos teóricos sobre el tema.

En esta segunda parte, dedicaremos tres capítulos –cuarto, quinto y sexto- a la presentación de la experiencia realizada, a su desarrollo y al análisis y evaluación de sus resultados, pero antes es necesario precisar, como lo haremos en este tercer capítulo de la tesis, las coordenadas sobre las que hemos diseñado la experiencia.

3.1. El presente estudio: un abordaje desde la investigación-acción

Para Camps (2004), si se presta especial atención al objeto de estudio, los modos de investigación más adecuados para construir conocimiento en el marco de la *Didáctica de la lengua* deben permitir comprender e interpretar las actividades humanas complejas que se interrelacionan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Compartimos con la autora que la *didáctica de la lengua* ha emergido como un campo científico específico, que busca superar la dicotomía entre *explicar* –acción basada en la

búsqueda de causas- y *comprender* –operación que implica la participación empática en la actividad misma-, de modo que

[e] objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe, por tanto, en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales (2004: 21).

Para esta autora, las investigaciones que se realizan en el campo de la didáctica de la lengua tienen como propósitos: a) comprender la realidad, b) identificar los problemas en las prácticas académicas y c) realizar propuestas que propicien el cambio del ser y del quehacer docente en un determinado contexto social y cultural. Así,

el objeto de la investigación en didáctica de la lengua exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos (2001: 11).

La investigación-acción (a la que ya nos hemos referido en §1.5.1) hace posible que se puedan conectar la innovación educativa con el análisis de lo que sucede en el aula, generando nuevos conocimientos para el profesor. Nunan (1991) incentiva a los profesores a realizar procesos de investigación, argumentando que constituyen un modelo de automejoramiento profesional de privilegio. Por ello, señala que los profesores deben indagar y estudiar lo que sucede en el aula, teniendo en cuenta que se trata de un conocimiento relevante y valioso. Además, afirma que los datos relevados deben ser analizados en el aula, es decir, en su contexto y que este contexto no solamente es lingüístico, sino que también es cognitivo y social. De acuerdo con Nunan (op. cit.), cuando la actividad del aula es tomada como objeto de reflexión y de investigación, se combinan diferentes niveles de reflexión, ya que se reflexiona

- mientras se está en clase (durante la acción),
- después de la clase (posterior a la acción),
- a partir de las teorías de referencia (psicología, ciencias del lenguaje, pragmática).

Además, como resultado de la reflexión, se producen cambios

- en los planes de clase a partir de la retroalimentación,
- en las teorías didácticas previas. en las ciencias de referencia.

En particular, la renovación de la enseñanza gramatical se ha enfocado sobre todo en reformular las prácticas transmisivas de contenidos. En la formulación de nuestra investigación tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- en primer lugar, abordamos un problema teórico-práctico como son el tiempo y el aspecto verbal y la manera de encarar su enseñanza. En general, se plantea que un *buen* docente debe ser capaz de relacionar la teoría con la práctica, debe actualizarse y estar en contacto con las propuestas más influyentes del ámbito académico-educativo y también debe ser innovador en sus prácticas, tratando de mejorarlas. Por eso partimos de una revisión del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2011) para los alumnos de quinto año de la escuela secundaria sobre los conocimientos lingüísticos y su manera de abordarlos;
- en segundo lugar, diseñamos una intervención en el aula de las escuelas secundarias de Carmen de Patagones –públicas y de gestión privada-, específicamente con alumnos de quinto año, con el fin de abordar la didáctica de los tiempos verbales y del aspecto, yendo de la práctica a la reflexión sobre la lengua y sus posibilidades de funcionamiento;
- en tercer lugar, realizamos una entrevista semiestructurada a los alumnos sobre su propia práctica. Recogimos la información a través de un diario de clase de la profesora investigadora y de las docentes a cargo de los grupos de clase, como así también de los informes que produjeron los alumnos durante el proceso.

Por otra parte, es necesario destacar que el presente estudio se propuso como una contribución original sobre el razonamiento metalingüístico que realizaron alumnos argentinos sobre el uso de los tiempos verbales en la variedad del español rioplatense, dado que las investigaciones que se han realizado anteriormente han sido desarrolladas con alumnos españoles, en España, por el GREAL (Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006). Estas investigaciones han focalizado la noción de sujeto en la oración y sobre los complementos y adjuntos del verbo, en el marco de la teoría de los papeles temáticos. Además, estos investigadores han realizado estudios específicos sobre la enseñanza del verbo y de los tiempos verbales (Camps y Ribas, 2017).

3.2. La secuencia didáctica

Este estudio se enmarcó en un enfoque de investigación interpretativa de tipo exploratorio. Aplicamos el método de investigación-acción en un doble proceso: por un lado, la profesora fue también investigadora; y por otro, los estudiantes realizaron una práctica educativa en sus escuelas con el fin de reflexionar y aprender de ella. Este tipo de metodología se caracteriza por analizar problemáticas de la práctica educativa con el propósito de transformarlas y solucionarlas a partir del diálogo colaborativo, la toma de

decisiones participativa, la deliberación democrática y la máxima intervención de todos los agentes involucrados.

Investigar sobre la actividad de enseñanza que se genera en el aula -a partir de la elaboración de un planteamiento didáctico sobre contenidos gramaticales, su puesta en práctica y el análisis posterior vinculado a la investigación-acción- requirió construir explicaciones sobre cómo se gesta el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, empleamos una metodología basada en un estudio instrumental de casos, con el fin de contar con datos fidedignos como material para analizar. Este método se basa en el paradigma crítico reflexivo, que toma la concepción de los participantes como sujetos de acción que tienen criterios para reflexionar sobre qué hacen y por qué, así como respecto de cuáles son las consecuencias de su acción. La meta de este tipo de investigación-acción es producir conocimiento a partir de las experiencias concretas de acción. De acuerdo con Camps (2012), la investigación en la acción revisa teorías previas e implica un cambio conceptual, ya que da lugar a una lectura crítica de las teorías que subyacen a la acción.

Para realizar la experiencia, este trabajo retomó una herramienta de investigación ya existente en los estudios enmarcados en la didáctica de la lengua –la secuencia didáctica para aprender contenidos gramaticales- y se basó, por lo tanto, en unos referentes teóricos que orientan la metodología para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática, en particular, el esquema didáctico que se genera respecto del uso de los tiempos y el aspecto verbal. Según se plantea, la unidad de intervención “secuencia didáctica para aprender gramática” (v. §1.7., Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006; Camps y Ribas, 2017) permite desarrollar una serie de actividades instruccionales y observar el aprendizaje durante su aplicación. Con este tipo de actividad se focaliza la atención en el proceso, mientras se implementa la secuencia didáctica y no, en evaluaciones anteriores ni posteriores a él.

La secuencia didáctica es una propuesta innovadora para la enseñanza de la lengua. Constituye un punto de referencia para los docentes investigadores dado que, a partir de la implementación en las aulas, pueden contrastar sus hallazgos y producir conocimiento en relación con la didáctica de la lengua. La secuencia didáctica permite que pueda mejorarse su diseño y que, a través de la composición escrita en el aula y de la investigación acerca de qué elementos producen el aprendizaje, haya una contribución a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Es compartido por los autores que la proponen (Camps y Zayas, 2006; Camps y Milian, 2006; Fontich, 2006 y 2010; Camps y Ribas, 2017; entre otros) que se trata de una unidad de enseñanza que constituye un proceso de trabajo en el aula, formulado como un proyecto en relación con un género discursivo y cuyo objetivo es producir un texto a partir de la reflexión metalingüística. Algunas secuencias 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 más o menos justificada.

Para Camps y Milian (2006: 33-34), la secuencia didáctica constituye el procedimiento hipotético para la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua, con dos submodelos complementarios: uno orientado a la escritura y otro al razonamiento metalingüístico de los estudiantes. Como señala Fontich (2006) –a partir del modelo de secuencia didáctica desarrollado por el grupo GREAL (v. Camps y Zayas, 2006), las secuencias didácticas están formadas por tres fases:

- preparación, “donde se conforma una representación de la tarea que se deberá llevar a término”;
- ejecución, que contiene “un conjunto de actividades puntuales encaminadas a dominar los aspectos programados”; y
- recuperación metacognitiva, cuyo objetivo es que los alumnos tomen conciencia de los contenidos que se han abordado, a través de un control que monitorea el proceso y entiende la evaluación como un instrumento regulador del aprendizaje.

En suma, he recuperado la propuesta de abordar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales a partir de la implementación de una secuencia didáctica porque se trata de un instrumento diseñado para buscar respuestas a las necesidades que surgen a la hora de enseñar lengua. Las secuencias didácticas son superadoras de las propuestas basadas en unidad-actividad y se caracterizan por articular una constelación de actividades conectadas por un hilo conductor, la consecución en el tiempo y un objetivo final (Fontich, 2006: 30).

Para recapitular, como hemos podido observar en este apartado, la didáctica de la lengua en los últimos años ha definido su especificidad y objeto de estudio, es decir, ha configurado su marco epistemológico, los contenidos de enseñanza de la lengua, los objetivos que se persiguen socialmente a través de ella, el sistema didáctico y la

formación inicial y permanente del profesorado. En tal sentido, se ha desarrollado una línea de investigación que da prioridad a la indagación basada en el triángulo didáctico, esto es, considerando al docente, al aprendiz y al objeto de enseñanza; y que se lleva a cabo a través del estudio del discurso, que es el eje de la interacción educativa. En este marco, es necesario destacar dos actividades complementarias cuya consideración resulta fundamental para esta investigación: la reflexión metalingüística y la evaluación formativa, de las que pasaremos a ocuparnos en lo que sigue.

3.3. La reflexión metalingüística

Los estudios que se han realizado en los últimos años enfatizan la importancia que tiene incidir en el proceso de composición escrita y destacan la necesidad de que los alumnos interactúen entre sí y con el docente mientras están escribiendo. Las interacciones entre pares y con el profesor favorecen la resolución de actividades metalingüísticas. Camps y Ribas (2000) incorporan en esta interacción una modalidad de evaluación formativa -que expongo en el siguiente apartado-, en función de que consideran que regular de manera consciente el proceso de redacción a través de este modo de evaluación permite la construcción de conocimientos en la revisión de las características lingüísticas, discursivas, textuales, entre otras, de los textos.

En la actualidad, en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, se emplean las denominaciones metalenguaje, actividad o capacidad o reflexión metalingüística. Se trata de que el lenguaje se puede emplear de manera reflexiva para hacer referencia a sí mismo en el uso, tal como ha planteado Jakobson (1963) cuando formuló el circuito de comunicación y las funciones del lenguaje, entre ellas, la metalingüística. Según Vigara Tauste (1992), Jakobson, que fue el primero en hablar de 'función metalingüística', confesó haber tomado el término del lógico polaco Tarski (1944). González Ruiz y Loureda Lamas plantean que, para hablar de la verdad, Tarski distinguía entre el lenguaje que es "hablado", que es el objeto de toda la discusión sobre la verdad, y el lenguaje en el que "hablamos de" para construir la definición de verdad para el primer lenguaje (1944: 349; en González Ruiz y Loureda Lamas, 2005: 355). Según estos autores, el metalenguaje en el ámbito de la Lógica se emplea para interpretar el valor de verdad de las proposiciones de un *lenguaje primario* –o *lenguaje objeto*-. Pero Jakobson fue más allá y planteó que la lógica moderna estableció una distinción entre dos niveles del lenguaje, el *lenguaje objeto* y el *metalenguaje* para hablar del lenguaje mismo.

En el contexto de los estudios sobre la enunciación, Benveniste (1966) hace referencia a la posibilidad que tenemos de ubicarnos por encima de la lengua, de

abstraernos de ella, de contemplarla al mismo tiempo que la utilizamos en nuestros razonamientos y en nuestras observaciones. Por otra parte, Culioli (1990) distingue esta capacidad y emplea el vocablo 'epilingüístico' para señalar el control no consciente de las producciones lingüísticas.

En el marco de los estudios psicológicos, Karmiloff-Smith (1994) estudia los procesos mentales de los individuos sobre los niveles de representación y postula que se trata de una construcción metalingüística, que incluye un primer nivel de conocimientos implícitos que hacen posible la manipulación del lenguaje de manera no consciente –repeticiones, cambios de orden, sustituciones, etc.-. A continuación de este nivel, corresponde uno de conocimientos procedimentales que confluyen en un tercer nivel donde los conocimientos se vuelven accesibles a la manipulación consciente, pero se presentan en un nivel de codificación como los conocimientos primarios del nivel anterior. Por último, los conocimientos se vuelven explícitos y pueden ser verbalizados.

Por otro lado, desde una aproximación sociocultural, Vigotsky (1979, 1995) plantea que los usos elaborados del lenguaje -como la escritura-, son una reconstrucción, en un segundo nivel del lenguaje, que el niño construyó en los intercambios orales anteriores. En tal sentido, el aprendizaje de la escritura implicaría la utilización de elementos lingüísticos que tendrían una función metalingüística. Desde este marco teórico, dentro de los estudios socioculturales, Schneuwly (1992) afirma que los alumnos en el aprendizaje de la producción escrita de textos se apropian de unidades lingüísticas como modalizadores, elementos de conexión y de cohesión, correlaciones de tiempos verbales, etc. Esta apropiación funciona como mediadora que impone una relación más distante y más consciente sobre el propio comportamiento lingüístico y hace posible una reflexión sobre el propio uso del lenguaje a partir del análisis de unidades como conjuntos o partes del texto. En otras palabras, escribir constituye una actividad mental de nivel superior que actúa sobre las producciones lingüísticas previas.

Si bien Camps y Ribas (2000) reconocen la polémica acerca de la incidencia o no que tendría el aprendizaje de la escritura en el desarrollo del pensamiento, consideran que un proceso de enseñanza y aprendizaje que lleve a los alumnos a analizar la representación del sistema de escritura –signos gráficos en letras, a partir de sonidos- fonemas que se corresponden con ciertas letras; palabras que se separan por espacios en blanco; oraciones o construcciones sintácticas más extensas, donde se emplean signos de puntuación; partes de un texto que se distribuyen gráficamente en párrafos con títulos y subtítulos, etc.- seguramente influirá en la conceptualización de la lengua y en

promover la capacidad de tomarla como objeto de estudio y análisis, que es la base de la reflexión metalingüística.

De esta manera, la reflexión metalingüística junto con la evaluación formativa permiten comenzar a comprender cómo se construyen los conocimientos en la comprensión y en la producción de la lengua escrita, qué intervenciones favorecen su aprendizaje, cuáles son los factores que dificultan o bloquean los procesos de construcción, de qué manera surgen y se emplean los conocimientos en la reflexión metalingüística, en qué niveles, etc. Los trabajos de investigación desarrollados por Camps (2001, 2003, entre otros) resaltan el proceso de escritura y la diversidad de operaciones que forman parte de la actividad de escribir y, al tenerlas en cuenta, permiten organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que focalicen los conocimientos que se emplean en la construcción del discurso escrito.

La reflexión metalingüística durante el proceso de redacción del texto posibilita que los alumnos construyan conocimientos sobre cómo mejorar la construcción discursiva y también les enseña que escribir es una ardua tarea de construcción y reconstrucción textual. El aprendizaje de la escritura incluye aprender a usar la lengua escrita de manera adecuada a la situación, al contexto de comunicación y no se puede desarrollar esta capacidad si se realiza como una práctica alejada de un contexto real de producción. Por ello, el modelo de enseñanza de la composición escrita que promueven Camps y colaboradores es una reformulación de la propuesta de la teoría de la actividad de Leontiev (v. §1.5.2.), que permite interrelacionar dos tipos diferentes de acciones:

(a) una tarea de producción textual enmarcada en una situación comunicativa real para que salga del ambiente de ficción del aula, donde se escribe por escribir y el profesor es el que corrige; y

(b) una actividad de enseñanza y aprendizaje de contenidos discursivos y textuales específicos del texto a producir.

3.4. La evaluación formativa

En los últimos años las concepciones acerca de qué es la evaluación han ido variando y, de acuerdo con De Ketele (1984), cada uno de los modelos de evaluación que se han creado focaliza diferentes aspectos y realiza las consideraciones según unos objetivos específicos. La formación incluye la evaluación, entendida como una toma de informaciones que se analizan para regular el sistema (v. De Ketele y Roegiers, 1994). Pero, como se pregunta De Ketele, “¿cuáles son los componentes esenciales de esta evaluación?” (2003: 166). Una de las críticas que realiza este autor es que

[u]na práctica demasiado frecuente, y en nuestra opinión nefasta, es la que consiste en sumar (evaluación sumativa) los resultados de las diferentes evaluaciones intermedias para obtener una puntuación global, considerada como la evaluación terminal que debe certificar el éxito o fracaso (1984: 31).

Para revertir este tipo de práctica, Camps y Ribas (2000) recuperan los planteos de autores que proponen nuevas formas de evaluación (v. Scriven, 1967; Bloom, 1971; Allal, 1979) y desarrollan la práctica de la evaluación formativa en el proceso de escritura con los alumnos, cuya función es adaptar los mecanismos empleados por el profesorado a las necesidades de los alumnos de una manera individualizada con el fin de lograr que el máximo número de alumnos consiga alcanzar los objetivos que se han fijado en el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las autoras critican que en el marco del paradigma neoconductista los datos que se analizaban eran para referir los resultados del aprendizaje; en cambio, gracias a los aportes de la psicología cognitiva, en la evaluación formativa el análisis focaliza los procesos de aprendizaje, en función de que se busca comprender el funcionamiento mental del alumno en el desarrollo de la tarea, a partir de analizar el conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza.

Mientras que en el modelo neoconductista se le da mucho valor a los datos objetivos que se recogen de los comportamientos de los alumnos y se miden con métodos cuantitativos para ponderar el resultado; desde un marco cognitivo, los datos a considerar son cualitativos: cuestionarios, observación de la actuación de los alumnos en el desarrollo de la tarea, valoración de sus reflexiones en voz alta y por escrito, interacciones en el seno de los pequeños grupos, con sus pares y con el/la docente. Otro elemento importante es que la información no solo se emplea para apreciar el grado en que se logra cada objetivo, a partir de la aplicación de unos criterios preestablecidos, sino que se focaliza en las estrategias que va desarrollando el alumno mientras escribe o desarrolla su tarea. El propósito de este tipo de evaluación es que se orienta a analizar el proceso para descubrir los aspectos positivos y negativos en el desarrollo de la tarea con el objeto de introducir las modificaciones necesarias en función de construir una estrategia más adecuada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, podemos observar que una de las particularidades de la evaluación formativa es que amplía su objeto de análisis. La evaluación tradicional ha tenido en cuenta siempre los resultados; en cambio, la evaluación formativa incluye una nueva perspectiva basada en el análisis del proceso para explicar cómo se ha realizado la tarea, qué ha sucedido y qué se puede hacer para mejorar el proceso. La manera tradicional de evaluar se caracterizaba por la focalización en el texto que, generalmente, era producido

por el alumno fuera de la escuela y, cuando se lo entregaba al profesor, la evaluación se basaba en señalar las faltas de ortografía, de léxico adecuado y de sintaxis de la frase. Si se empleaban otros criterios, como la coherencia global del texto, la estructura o el contenido, en general el profesor hacía una mención aproximada. De esta manera, se enfatiza la corrección de la norma, tal vez por tener una referencia explícita y no se consideran los elementos que constituyen la globalidad del texto.

Por otro lado, en un enfoque que integra los aspectos cognitivo y psicosocial, Camps y Ribas (2000) recuperan de la propuesta de Allal y colaboradoras (1992, 1993), un modelo que da cuenta de los diferentes tipos de regulación que se pueden generar en una situación didáctica. Esas regulaciones se ubican en tres ámbitos diferentes:

(a) las que se producen a partir de la actuación del docente en la clase, en relación con la situación que establece en el aula, los materiales que aporta, etc.;

(b) las que se generan entre el profesor y el alumno, o entre alumnos de una manera individualizada, a partir de la iniciativa de uno de ellos; y

(c) las autorregulaciones que realiza el propio alumno y que son las que provocan el aprendizaje. En tal sentido, no es tan relevante que el alumno se apropie de un conocimiento sino que tome conciencia acerca de cómo apropiarse de él y que pueda realizar un retorno reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje.

En el marco de las didácticas específicas, además, se discuten las oposiciones entre sí, se aíslan las fuentes del error o se analizan las dificultades para poder mejorarlas de una manera focalizada. Asimismo, resulta provechoso el hecho de considerar la situación de aprendizaje globalmente, ya que, si bien la complejidad es mayor, las tareas pueden alcanzar un sentido para el alumno. En el caso particular del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita, el objeto de la evaluación formativa se compone de:

(i) el texto que el alumno produjo, generalmente acompañado de sus borradores o versiones anteriores;

(ii) el proceso de composición escrita, en el que se ponen en juego un conjunto de operaciones y conocimientos que se actualizan cuando se desarrolla el proceso;

(iii) el proceso de aprendizaje, que hace que la composición escrita se convierta en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre la escritura.

La propuesta de articular la actividad metalingüística explícita con la evaluación formativa en las aulas donde se enseña y se aprende lengua se basa, de acuerdo con Camps y Ribas, en que:

(a) la actividad de producción y comprensión del lenguaje vaya acompañada de procesos de control, lo que implica el desarrollo de cierta capacidad de análisis del mismo lenguaje que se usa. Aunque estos procesos no se dan siempre necesariamente de manera consciente, las autoras aceptan como hipótesis operativa el modelo que da cuenta de los diferentes niveles de representación del lenguaje;

(b) estas representaciones se construyen, del mismo modo que se construye el lenguaje, en la interacción social y su evolución es el resultado de situaciones interactivas. Por esto la escuela es un ámbito privilegiado para que el lenguaje sea tomado como objeto de conversación, de observación y de análisis a partir de formular actividades verbales, no solo en la asignatura “lengua”, que permitan generar nuevos géneros – científicos, literarios, etc.-;

(c) el objetivo específico de la clase de lengua es desarrollar el conocimiento de los usos del lenguaje y de los conceptos que se asocian cultural y socialmente a la concepción de lo que implica saber lengua. Por esto, el aula es un ámbito privilegiado para el desarrollo de la actividad metalingüística, con el fin de mejorar las capacidades de comunicación y reflexión de los alumnos en forma oral y escrita, especialmente, en los géneros formales;

(d) el empleo del lenguaje escrito, especialmente en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita basada en actividades de producción que se ubican en contextos que les dan sentido, provoca una importante actividad metalingüística y, en este contexto, el trabajo colaborativo se convierte en una situación privilegiada para ello;

(e) la actividad metalingüística explícita en la interacción social puede poner en práctica el empleo de metalenguajes específicos; aunque también los alumnos pueden hacer uso de vocabulario del lenguaje cotidiano, se debe propiciar que puedan ir aprendiendo un vocabulario específico en la medida en que van construyendo conocimiento acerca de los conceptos que las ciencias del lenguaje han sistematizado en el estudio de los diferentes niveles lingüístico-discursivos;

(f) la actividad metalingüística no se basa únicamente en el empleo de términos específicos ni tampoco en el empleo del lenguaje corriente y, por ejemplo, los cambios de una palabra por otra o la comparación de términos cuando se escribe implican una actividad metalingüística no explícita (2000: 83-84).

En definitiva, el propósito de la evaluación formativa es evaluar el proceso y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el profesor debe implementar los elementos que le permitan recabar información sobre la manera en que los alumnos participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa información permite que se puedan planificar actividades sobre los conocimientos que necesiten los alumnos para aprender, analizar la evolución del grupo total y de los alumnos de manera individual y retroalimentar la comunicación con los alumnos sobre el proceso para que no solo se consideren los resultados de los productos, sino que puedan ser explicados y comprendidos por los participantes de la actividad áulica.

3.5. Hacia la Implementación de la secuencia

Nuestra investigación incluye el análisis de las interacciones verbales entre los alumnos y entre los alumnos y la docente investigadora, que surgieron en el proceso de la implementación de la secuencia didáctica, especialmente en la producción, revisión y corrección de los textos. Pero, en función de que estábamos investigando qué sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los tiempos verbales, también fue necesario analizar el curriculum previsto para los alumnos de quinto año de secundaria.

En tal sentido, consideramos que se deben abordar dos cuestiones que se interrelacionan: ¿Qué conocimientos previos tiene el alumno de quinto año de escuela secundaria cuando ingresa al aula? ¿Cómo se enseña la gramática de la lengua materna? En la Provincia de Buenos Aires hubo un cambio de Diseño Curricular en el año 2006 (2011 para el quinto año de Educación Secundaria), que propone la reflexión metalingüística sobre los contenidos gramaticales en relación con la producción de textos. También es válido, en este contexto, preguntarse con qué herramientas cuentan los alumnos de la escuela secundaria para realizar una reflexión metalingüística y cuáles son las intervenciones docentes que pueden propiciarla.

3.5.1. Los contenidos de enseñanza prescritos para quinto año del secundario

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2006) propone una educación secundaria obligatoria de seis años. La materia de los primeros tres años se denomina *Prácticas del lenguaje*. Sus contenidos se distribuyen en tres ámbitos: el uso social del lenguaje en la Formación Ciudadana, en la Literatura, y en el Estudio. El Ciclo Superior de esta etapa “toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje del ámbito de la Literatura”. En cuanto al enfoque de enseñanza, destaca que se deben poner de relieve ciertas concepciones acerca de la *didáctica*, que se relacionan con:

➤ *El modo en que se entiende la construcción de los saberes*, ya que se plantea que las prácticas del lenguaje ponen en funcionamiento acciones comunicativas, en las que se presupone un “poder hacer con y sobre el lenguaje”. Se enfatiza que no hay un saber anterior al uso de la lengua que lo garantice, sino que ese saber se va construyendo en la reflexión constante sobre lo que se lee, escribe y escucha.

➤ *El modo en que se concibe al objeto de conocimiento a ser enseñado*, implica que se debe abordar el lenguaje de una manera integral sin fragmentarlo en unidades menores, en función de que la descripción de los aspectos formales y estructurales de la lengua no son significativos para los alumnos cuando se ofrecen desvinculados de los contextos reales de uso.

Se propone en este Diseño Curricular que el desafío de la escuela es formar alumnos como sujetos sociales del lenguaje, a partir de entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido siempre que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. Los criterios que se prescriben para abordar las prácticas del lenguaje son:

⇒ continuidad pedagógica, ya que es necesario ejercer las prácticas de lectura, escritura e intercambio oral de manera sostenida en el tiempo;

⇒ diversidad, dado que solo se pueden apropiarse de las prácticas en la medida en que se participe de diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, vinculados con distintos interlocutores, abordando géneros discursivos diversos y asumiendo diferentes posiciones comunicativas, entre otras condiciones de comunicación;

⇒ alternancia metodológica, en función de que se deben plantear diversas propuestas de enseñanza, tanto en relación con el empleo del tiempo didáctico (trabajos en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes, sistemáticas y ocasionales) como en la modalidad de la organización (que incluya mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos, con el grupo áulico total, realización de tareas obligatorias y optativas, etc.);

⇒ creación de un ambiente de trabajo cooperativo, puesto que es necesario que todos los alumnos se sientan convocados a intervenir, animados y autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y poder confrontarlas con confianza para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse y que el error forme parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente y con la colaboración de sus compañeros, y haciéndose cargo de la responsabilidad de aportar al trabajo grupal.

De acuerdo con este Diseño Curricular, al emplear el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. A través de su uso los seres humanos participamos de la vida social y, a su vez, construimos nuestra individualidad al poder expresar ideas, defender nuestros derechos, discutir con los demás, establecer relaciones afectivas, influir sobre los otros, informarnos, organizar nuestro pensamiento, etc. Se enfatiza que al hablar un lenguaje se está inmerso en una forma de organizar y entender el mundo y que no se puede tomar el lenguaje como algo homogéneo y estable porque se trata de un hecho social, con todas las complejidades, cambios, variaciones, etc., y porque el ser humano es miembro de una sociedad y de una cultura. Así, se denominan ‘prácticas del lenguaje’ a las “diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje” (2006: 3). Para resumir, se propone enseñar

- el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales; y
- las especificidades propias del ámbito de uso de la Literatura.

En relación con los ámbitos propiamente dichos, se focaliza la atención en el de la Literatura principalmente. No obstante, no se dejan de lado los ámbitos del estudio y de la formación ciudadana –incluidos junto con el de literatura en la asignatura *Prácticas del lenguaje*–, para darle continuidad a la formación iniciada en los primeros tres años de secundaria. Se plantea, en tal sentido, que en los primeros años desde la asignatura *Prácticas del lenguaje* se enseñen aspectos lingüísticos y discursivos generales y que, en el Ciclo Superior, se profundice en la especificidad de cada campo del conocimiento. Por ello, se indica que se debe enseñar el vocabulario técnico de cada campo del saber, la lógica de los textos que le son propios, sus modos de lectura, las diferentes maneras de operar con la información, las diversas estrategias que se ponen en juego a la hora de leer, etc., que deben ser aprendidos en la lectura y la frecuentación de los textos y los quehaceres de cada Orientación y, específicamente, de cada materia.

Así, se propone la relación literatura y estudio para abordar la planificación de situaciones de estudio contextualizadas. Esto implica que se tomen los textos de literatura y se aborden las formas de comunicar los saberes, los modos de construir el conocimiento, las estrategias de indagación, etc., que les son propios a los textos literarios. Se plantea en este contexto que la literatura constituye una forma de conocimiento en la medida en que los alumnos pueden identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones frente a otras posturas literarias, etc. Se debe profundizar especialmente en los conocimientos sobre Teoría Literaria, en función de que los alumnos puedan apropiarse de categorías referenciales conceptuales para analizar de

manera más profunda las obras leídas y para realizar producciones cada vez más similares a las que producen los “expertos”. En esta profundización se debe recurrir tanto a textos académicos como de estudio de la Teoría Literaria y, por ello, “se ha incorporado una práctica que refiere particularmente a la lectura y la producción de textos académicos” (2011: 6).

Además, en relación con la formación de ciudadanos, la propuesta consiste en que los alumnos aprendan *con el lenguaje* comprendido como experiencia, como práctica social y cultural más que como práctica escolar (la cursiva corresponde al original). Se retoma el sentido actual de la alfabetización como una formación que posibilita ampliar los conocimientos a lo largo de toda la vida de manera gradual y que, por lo tanto, amplía las posibilidades de integración social. Se considera que, al igual que con otros sistemas de representación, se puede plantear una alfabetización de lenguajes estéticos. En estos términos, formar lectores de literatura es también formar ciudadanos.

Específicamente, en lo que se refiere a la reflexión sobre el lenguaje en el contexto de la Literatura se explica que reflexionar sobre lo que se lea, se escriba, se diga y se escuche, debe ser una actividad permanente en la escuela. Se propone que, de la misma manera que en el Diseño Curricular de *Prácticas del Lenguaje* de los primeros tres años de la secundaria, también haya un diálogo entre uso-reflexión y sistematización para abordar los textos literarios. Se enfatiza que se debe reflexionar en torno a dos discursos: “el estético o literario y el no literario, especialmente el académico” (2006: 32). La reflexión sobre el lenguaje literario se realizará cuando se lea y se escriba literatura; mientras que sobre el lenguaje no literario se producirá cuando se lean y escriban textos de análisis de las obras, cuando se estudie la historia de los géneros, la biografías de los autores o se contextualicen las lecturas.

En cuanto a la evaluación, se propone evaluar los procesos de apropiación de los textos, especialmente a través de productos en los que los alumnos hayan podido poner en escena qué leyeron y cómo –reseñas, prólogos de antologías, contratapas, diarios de poesía, etc.-. No deben evaluarse las interpretaciones de las obras literarias desde una lectura cerrada, lineal, unívoca, “ya que no hay *una correcta*” (2006: 32. La cursiva corresponde al original). Se explicita que las prácticas del lenguaje constituyen una parte de un proceso integral que el alumno debe transitar a lo largo de su educación secundaria en general, y de todo el año en particular. En tal sentido, todas las prácticas deben estar enmarcadas en un proceso gradual que incluya siempre el vínculo entre la evaluación y las condiciones didácticas en que se produce el aprendizaje.

La información anterior sobre los lineamientos curriculares para quinto año de la escuela secundaria en relación con los contenidos de lengua y las prácticas del lenguaje fue recabada en la primera etapa de esta investigación. El resultado más significativo en relación con los objetivos de este trabajo de tesis es que el diseño curricular plantea un abordaje integral del lenguaje en uso, que no tiene en cuenta un acercamiento analítico que considere los diferentes niveles –morfológico, sintáctico, etc.- de la estructura lingüística y los vincule con la reflexión sobre el uso. Asimismo, tampoco se plantea de manera manifiesta de qué forma realizar la reflexión sobre el lenguaje en las lecturas y las producciones escritas de los alumnos. El planteo es que se deben recuperar las prácticas de reflexión efectuadas en los años anteriores en la asignatura *Prácticas del lenguaje*.

En relación con los años anteriores, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires presenta una continuidad sobre la concepción del aprendizaje del lenguaje en uso para los diferentes niveles educativos. Ya desde la Educación Inicial se plantean las *prácticas del lenguaje* y se explica que es otra manera de concebir el objeto de enseñanza. Esto implica, de acuerdo con este nuevo currículo, que “no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos-; sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir” (2006: 133). Se agrega, además, que la orientación de las “Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial expresa coherencia y articulación con las propuestas de los diseños curriculares de los niveles siguientes” (2006: 133). Los contenidos previstos en esta continuidad de las prácticas del lenguaje en los diferentes niveles educativos –desde el Nivel Inicial hasta los primeros tres años de la Escuela Secundaria y con la continuidad en los últimos tres años en los que se profundiza en el estudio de la Literatura- son los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*. En tal sentido, con la función de explicar de qué se trata esta nueva manera de enfocar la enseñanza, se cita a Lerner:

Los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo- porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura...al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canónicos- de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el ‘lenguaje que se escribe’ y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción –en tanto practicantes de la lectura y la escritura- recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para interpretar textos (...). Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística (2001: 98-99).

3.5.2. Lineamientos de nuestra propuesta

Para la implementación de nuestra propuesta, asumimos con Camps y Milian (2006) que es necesario abordar los aspectos formales de la lengua, tomándolos como objeto de enseñanza en sí mismos, pero en estrecha relación con su aparición en los textos. Esto implica que se debe considerar: a) cómo darle sentido a la actividad de aprendizaje de estos aspectos más allá de ejercicios puntuales para resolver, y b) cómo se les puede dar coherencia y no presentarlos de manera ocasional, de acuerdo con su aparición en los textos que se leen o con la necesidad de revisar y corregir los textos que se escriben. Para enseñar los contenidos gramaticales, se debe construir una programación que interrelacione tareas de comprensión y producción de textos y que incluya actividades específicas dirigidas al aprendizaje de la lengua.

Camps y Milian (2006) justifican el ‘aprendizaje gramatical’ a partir de propiciar la reflexión metalingüística de los diferentes niveles del texto para lograr el dominio de:

- a. las formas lingüísticas que ponen de manifiesto las relaciones del texto con las situaciones de comunicación (formas enunciativas),
- b. las formas lingüísticas que establecen las relaciones internas en el texto (que constituyen el tejido que llamamos “texto”), tales como relaciones anafóricas, de conexión, cadenas referenciales, de progresión temática, etc.;
- c. las formas lingüísticas predominantes en los diversos tipos de discurso y que se combinan de maneras diversas en los géneros discursivos;
- d. las relaciones sintácticas que se establecen en el nivel de los enunciados, superando la consideración abstracta de oración y atendiendo a su realización concreta; así pues, consideran tanto los aspectos formales como los semánticos. Se incluyen también en este nivel las relaciones entre oraciones, tanto las que se explican por los procesos de inclusión de oraciones, como las que resultan de encadenamientos por yuxtaposición, coordinación o por el establecimiento de relaciones temporales, locativas o lógicas por medio de conectores.

Uno de los elementos clave en la propuesta de Camps (2000) es que le otorga a la escuela la función de lograr que los alumnos pasen de una *gramática implícita* a una *gramática explícita*, a partir del trabajo sobre la reflexión metalingüística. Concretamente, la autora señala que la *gramática didáctica* o *pedagógica* –como ha sido propuesta por Peytard y Genouvrier (1970; en Camps, 2000)- debe ubicarse a medio camino entre la intuitiva (implícita) y la analítica (científica) y debe destinarse al proceso de enseñanza y

aprendizaje de conceptos y de habilidades que pueden denominarse, genéricamente, gramaticales (2006: 42).

3.5. Aspectos generales de la implementación de la propuesta

En lo que sigue hasta el final del capítulo ofrecemos un panorama general de la investigación realizada. Los tres capítulos que siguen presentarán en forma pormenorizada el análisis y la evaluación de los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica proyectada.

3.5.3. Escuelas seleccionadas para la experiencia

Para realizar la intervención didáctica en las aulas de escuelas secundarias, solicité autorización al Consejo Escolar de Carmen de Patagones y pude implementar la experiencia en los siguientes establecimientos de la localidad:

a) Establecimientos educativos de gestión privada:

- Colegio San José: en este establecimiento participaron veintisiete alumnos de 5º “A” y veinticinco del mismo año en la división “B”.
- Instituto María Auxiliadora, En el que participaron veintinueve alumnos de 5º “A” y veintiséis de 5º “B”.

b) Establecimientos educativos de gestión pública:

- Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria Nº 1 “Carlos Spegazzini”: se trabajó con veintiocho alumnos de 5º “U”.
- Escuela de Educación Secundaria Nº 2 “Islas Malvinas”: participaron veintidós alumnos de la Orientación Ciencias Sociales, veintiocho de la Orientación Educación Física, veinticinco de la Orientación Artes Visuales, veintiséis de la Orientación Economía y Administración y veintinueve de la Orientación Ciencias Naturales.
- Escuela de Educación Secundaria Nº 3 “7 de Marzo”: se implementó la secuencia con veinticuatro alumnos de 5º “A”, veintisiete de 5º “B” y veintitrés de 5º “C”.

Antes de iniciar el trabajo se elaboró un acuerdo operativo entre las escuelas participantes y la docente investigadora, firmado por las autoridades de los establecimientos. Además, se contó con la autorización de las familias de los alumnos, que junto con los estudiantes, fueron informados acerca del objetivo y las características

de esta investigación y se les aclaró que las actividades que realizarían no afectarían sus calificaciones.

Se trató de un total de trescientos treinta y nueve alumnos, cuyas edades oscilaban entre dieciséis y diecinueve años de edad. Las clases se desarrollaron una vez por semana durante tres meses, con una duración de dos horas reloj cada una. Es necesario aclarar que contamos con la buena predisposición de las docentes a cargo de la asignatura Literatura en los diferentes grupos y con la colaboración de los alumnos, que se mostraron muy interesados a medida que podía participar de situaciones de reflexión sobre el lenguaje.

Una cuestión importante a considerar es que las escuelas son diferentes en cuanto a su población estudiantil. Esta diferencia tiene sus repercusiones en la investigación. A continuación realizaremos una descripción de cada uno de los establecimientos escolares, a partir de la información brindada por los equipos directivos y los de orientación escolar:

- Escuela de Educación Secundaria Agraria Nº 1 “Carlos Spegazzini”: es una escuela ubicada en la periferia de la ciudad. Cuenta con dos residencias estudiantiles, una para varones y otra para mujeres. La población estudiantil se caracteriza en un cuarenta por ciento por ser alumnos que provienen de zonas rurales –son hijos de quienes trabajan en el campo- y residen en el establecimiento escolar, junto con otros que se acercan de algunas localidades vecinas de la Provincia de Río Negro. El resto de los alumnos pertenece a familias de bajos recursos que buscan ingresar rápidamente en el mercado laboral, dado que los alumnos reciben una formación en el doble turno escolar obligatorio que los habilita para realizar actividades agropecuarias –producción de jardines y plantas decorativas, cría de animales, cultivo de forrajes, etc.- y reciben el título de Bachiller Agropecuario al finalizar el sexto año de la educación. Además, ofrece un séptimo año de formación optativo en el que se reciben como Técnico en Producción de Agroalimentos. Solo un diez por ciento de los estudiantes que asisten a este establecimiento piensa continuar estudios superiores.
- Escuela de Educación Secundaria Nº 3 “7 de Marzo”: este establecimiento está articulado con una escuela primaria considerada de “alto riesgo”. Su población estudiantil está formada por los alumnos de las familias de bajos recursos, residentes en la periferia de Carmen de Patagones.

- Escuela de Educación Secundaria N° 2 “Islas Malvinas”: está ubicada en el centro de la ciudad. Asisten a esta escuela los alumnos provenientes de familias de clase media. El sesenta por ciento de estos alumnos piensa continuar sus estudios en el Nivel Superior.
- Instituto San José e Instituto María Auxiliadora: son colegios salesianos, producto de la obra de Don Bosco. La población estudiantil se compone de alumnos de clase media y clase alta. El ochenta por ciento de estos alumnos consideran continuar sus estudios en el Nivel Superior y, además, tienen conocimiento de inglés –como segunda lengua- por asistir a los institutos de lengua extranjera de la zona.

Acordamos con las docentes a cargo del dictado de la materia Literatura en los diferentes grupos que la investigadora asumía la responsabilidad de las actividades áulicas y que ellas actuarían como observadoras y tomarían notas en cada encuentro de cómo se desarrollaba la clase para contrastar con los apuntes propios y los de los alumnos. Las notas fueron trabajadas en reuniones semanales con las docentes, a quienes se las invitó a participar como integrantes externas de un proyecto de investigación codirigido por la profesora investigadora, que se lleva a cabo en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Por esa participación, las docentes lograron un certificado para sus antecedentes académicos. Estas reuniones permitieron que se fuera retroalimentando la investigación con lo que sucedía en las diferentes escuelas. Finalizada la investigación en las aulas, fue interesante compartir las observaciones y las notas de cada participante con la investigadora, lo que contribuyó a la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la triangulación de datos. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), este tipo de triangulación es un método heurístico que se orienta a documentar y contrastar información relevada de diferentes fuentes.

Es importante señalar que la materia en la que implementamos la secuencia didáctica fue Literatura. Como hemos anticipado, el curriculum en la escuela secundaria plantea la asignatura Prácticas del Lenguaje para los tres primeros años de su formación y Literatura para los últimos tres años (v. §3.5.1.). Está prescripto que Literatura recupere y afiance los contenidos de Prácticas del Lenguaje en función de profundizar el estudio de los textos literarios y de producir textos de análisis y también textos académicos y administrativos. Así, en el marco de las tareas de producción de textos académicos es que propusimos a los alumnos que cursaban quinto año de la escuela secundaria la participación en una experiencia de análisis de los tiempos verbales.

3.5.4. Objetivos de la secuencia

Generales:

- ✓ Relevar el conocimiento construido por los alumnos de quinto año de escuelas secundarias sobre la temporalidad verbal y analizar de qué manera lo emplean para analizar el funcionamiento de los mecanismos que la expresan en los textos.
- ✓ Reflexionar sobre los recursos lingüístico-gramaticales empleados en la construcción de la temporalidad para autoevaluar las producciones textuales propias.

Específicos:

- ✓ Caracterizar la propuesta de enseñanza que presentan los libros de textos para la escuela secundaria sobre tiempos verbales y considerar cómo se apropian los estudiantes de estos contenidos.
- ✓ Describir los conocimientos construidos por los alumnos sobre la organización de la temporalidad verbal en los textos.
- ✓ Lograr que los alumnos puedan distinguir entre el tiempo de los hechos narrados (nivel enuncivo) y el tiempo utilizado en la narración (nivel enunciativo) y comprender las relaciones que se establecen entre ambos.
- ✓ Analizar si los estudiantes pueden beneficiarse del conocimiento del valor discursivo de los tiempos verbales para enriquecer sus producciones textuales.

3.5.5. Diseño de la secuencia

La secuencia didáctica que presentamos a continuación adoptó el formato propuesto por Camps y Zayas (2006) para realizar investigaciones relacionadas con la enseñanza de la gramática. La investigación se desarrolló en las siguientes tres fases:

- ✓ *Preparación:* los alumnos debieron realizar ejercicios sobre la conjugación de verbos en textos que solo tenían las formas verbales en infinitivo y responder preguntas sobre sus elecciones. En esta fase, la docente-investigadora planteó el tema y expuso a los alumnos que colaborarían en una investigación, en el marco de un proyecto de tesis doctoral que la profesora había presentado en la Universidad Nacional del Sur.
- ✓ *Exploración:* consistió en la ejecución de un conjunto de actividades puntuales con el fin de que los alumnos pudieran incorporar los conceptos objeto de la investigación. En función de conocer lo que los alumnos sabían sobre los tiempos verbales y el aspecto

verbal, les propuse que leyeran unos enunciados y conjugaran los verbos, que estaban todos en infinitivo. Posteriormente, analizamos qué formas eligieron para flexionar los diferentes verbos. Realizamos una exploración en pequeños grupos sobre aspectos del uso de los tiempos verbales y el aspecto, a partir de cuestionarios de ideas previas y lecturas diversas sobre cuestiones relativas a la conjugación de los verbos; estas lecturas tenían el objetivo de ayudar a los alumnos a “desestabilizar” sus ideas previas. Asimismo, las lecturas implicaron la realización de algunas consignas como la formulación de síntesis, la identificación del eje temporal de textos narrativos, la comparación de valores del pretérito perfecto simple y del imperfecto, la consideración de los tiempos del eje del presente frente a los del eje del pasado, el reconocimiento de diálogos y de segmentos descriptivos y comentativos en las narraciones, renarración de textos, etc. Cada grupo debió exponer lo aprendido ante los demás con el objetivo de propiciar que hubiese un debate general. En esta *puesta en práctica* también se consultaron los manuales destinados a los alumnos de nivel secundario, diccionarios y gramáticas para observar cuáles son las propuestas más habituales para enseñar el tiempo y el aspecto verbal.

✓ *Final de producción de informes y “recuperación metacognitiva”*: a través de ella se buscó que los alumnos pudieran tomar conciencia de lo que se había estado trabajando, con un control que monitorizó todo el proceso, entendiendo la evaluación como un instrumento regulador del aprendizaje” (Fontich, 2006: 30-31). La tercera fase consistió en la *producción de un informe escrito*, en el que integraron los conocimientos que habían ido construyendo y la presentación de la secuencia didáctica con sus resultados. Estos documentos se emplearon para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trató de una evaluación formativa, recursiva durante toda la puesta en marcha de la secuencia. Es muy importante esta fase final, tanto para los alumnos como para el profesor, ya que es el momento en que se finaliza el proceso y permite tomar conciencia de las metas alcanzadas como también reconsiderar la selección de los materiales empleados para mejorar un diseño de secuencia futuro. Se trata del momento de hacer el balance, tomar conciencia de los procesos metacognitivos puestos en marcha y valorar los resultados y los conocimientos obtenidos.

3.6. Tipos de pautas o categorización

El conocimiento en esta investigación se construyó a partir de la interacción de los marcos interpretativos del planteo teórico seleccionado y las informaciones obtenidas de la observación de la práctica concreta. En tal sentido, se trató de un estudio que combinó análisis conceptual y observación.

En el conjunto de nuestra investigación se pusieron en relación los datos a partir de considerar:

- *la ejercitación inicial* para indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre los tiempos verbales y el aspecto verbal, y establecer la comparación de estos conocimientos con los que plantean los libros dirigidos a los alumnos de escuela secundaria. En el análisis empleamos un método cuantitativo y establecimos porcentajes de acuerdo con lo resuelto;
- *la comprensión y producción escrita de textos* en los que debieron aplicar lo que conocían sobre los tiempos verbales y justificar su uso;
- *las entrevistas* que completaron la información de lo realizado en clase, a partir de relevar datos retrospectivos sobre el proceso llevado a cabo en la secuencia diseñada por la profesora-investigadora. El objetivo fue indagar las percepciones de algunos alumnos sobre la gestión del grupo y las actividades en el aula, las dificultades del proceso, la relevancia de la secuencia y la propuesta de mejoramiento para futuras intervenciones;
- *los diarios de las profesoras observadoras, de la docente investigadora, de los alumnos e informes finales*, que también fueron sistematizados en la investigación.

Los resultados de la aplicación de estos instrumentos de análisis se abordan en los siguientes capítulos, con el fin de ilustrar cómo se fue desarrollando el proceso.

3.7. Recapitulación

En este capítulo recuperamos de los aportes teóricos presentados para la investigación que la secuencia didáctica constituye un elemento central en la didáctica de la lengua que permite la práctica reflexiva. Entre las “recetas de intervención” y las experiencias de aula de tipo autoformativo, podemos situar la formación lingüística como una actividad verbal de interacción entre los alumnos y la docente para promover las actividades de metacognición, eje vertebrador de nuestra experiencia. Este enfoque posibilita que el conocimiento no sea presentado como algo “acabado”, o como una construcción netamente teórica o exclusivamente práctica, sino como un conjunto de procedimientos de abstracción en el que ocupan un lugar central la formación metacognitiva del estudiantado y la construcción colectiva de un saber didáctico que vincule la teoría con la práctica (v. Fontich, 2010; Camps y Ribas, 2017). Se trata, en definitiva, de una de las

perspectivas que con más vigor han surgido en los últimos años para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la realidad del aula y que incluye las actividades que realizan los grupos de estudiantes, las funciones que adoptan los distintos miembros del grupo -profesores y alumnos- y el tipo de relación que se establece entre ellos, etc.

El objetivo de la propuesta de investigación que presentamos, de acuerdo con la línea implementada por el GREAL (v. Camps y Zayas, 2006) y el marco teórico que hemos referido en el primer capítulo de esta tesis, tiene como objetivo comprender y describir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este marco, se le da prioridad a indagar cómo se produce la interacción en el triángulo didáctico –docente, alumno y objeto de enseñanza- y se lleva a cabo a través del estudio del discurso, que constituye el eje de la interacción educativa. Esta propuesta didáctica, basada en un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a partir de la investigación en la interacción, constituye una tarea colaborativa entre compañeros que cuenta con la ayuda del docente que actúa como mediador del proceso de construcción del conocimiento. En el desarrollo de las secuencias didácticas desarrolladas por el GREAL se ha observado que el funcionamiento de la lengua puede ser un objeto de conocimiento que les interese a los alumnos cuando son ellos los que lo investigan, con el propósito de construir conocimientos a través de procesos activos de investigación (v. Camps, 2003; Fontich, 2006; Camps y Ribas, 2017; entre otros trabajos de investigación). En consecuencia, ese ha sido el modelo escogido para esta experiencia, de cuyo desarrollo daremos cuenta en los próximos capítulos de esta tesis.

Capítulo 4: Primera fase de la secuencia didáctica

Como hemos señalado en el capítulo anterior, la parte experimental de nuestra investigación se realizó a partir de implementar una secuencia didáctica con trece cursos de alumnos que cursaban quinto año en las escuelas secundarias públicas y de gestión privada de Carmen de Patagones, durante los meses de junio, julio y agosto de 2014. El desarrollo de la experiencia se describe en los tres capítulos que siguen, que presentan el análisis y evaluación de los datos obtenidos en cada una de las fases de la secuencia didáctica implementada. Así, en este –capítulo cuarto- abordamos el estudio de los materiales que hemos recogido en la fase inicial de la implementación de la secuencia didáctica con estos estudiantes; en el capítulo quinto, los que corresponden a la fase de desarrollo y en el sexto, los de la fase final.

Es importante recordar que nuestra investigación es, principalmente, un trabajo de campo que pretende dar cuenta de los aprendizajes que pueden construirse en aulas de escuelas secundarias sobre los tiempos verbales y su funcionamiento en los textos. Dado que uno de nuestros objetivos es aportar un modelo de intervención docente y de planificación de la enseñanza de contenidos gramaticales, lo que aquí describimos y analizamos son situaciones reales que se vivieron en las aulas de las escuelas medias donde desarrollamos nuestra investigación. Como expusimos en el capítulo anterior, se trata de resultados que provienen de una investigación participante y etnográfica en la que se registró en audio el diálogo que se generaba en los encuentros, se construyeron registros narrativos de lo sucedido en cada una de las clases con las docentes que estaban a cargo de los cursos, se analizaron las producciones de los alumnos y se realizaron entrevistas. En particular, en este capítulo presentamos y analizamos los datos de las tareas iniciales realizadas por los alumnos para poder dar cuenta del diálogo construido en el aula y de las producciones que realizaron mientras evaluaban sus conocimientos previos sobre el empleo de los tiempos verbales en los textos.

4.1. Actividades preparatorias

Iniciamos la implementación de la secuencia didáctica a partir de explicarles a los alumnos que contarían con la presencia en el aula de una docente-investigadora que estaba cursando una carrera de posgrado y que debía realizar una tesis como un requisito para su aprobación. Luego les propusimos que, en forma individual, resolvieran la primera fase de la secuencia presentada. Nuestro objetivo era ponerlos en contacto con el tema de la conjugación de verbos y determinar cuáles eran sus conocimientos previos a partir de observar qué tiempos empleaban de manera espontánea en cada enunciado. La siguiente tabla resume lo que les propusimos realizar a los alumnos:

Actividades	Objetivos	Instrumentos didácticos
Conjugación de formas verbales en enunciados breves.	Explicitación de los conocimientos previos sobre la conjugación de verbos.	Ejercicio para conjugar verbos, propuesto por la docente investigadora.
Detección de las formas de conjugación y de la expresión de la temporalidad.	Reconocimiento y explicitación de los conocimientos del paradigma de la conjugación verbal.	Libros de texto, diccionarios, gramáticas.
Lectura, comprensión de texto periodístico y análisis del funcionamiento de los tiempos verbales.	Reconocimiento del uso de los tiempos verbales en un texto periodístico.	Texto periodístico, libros de texto y gramáticas.

Tabla 3

Esta primera fase consistía en resolver las siguientes consignas:

- a) Completen las formas verbales de los verbos que se presentan entre paréntesis:
1. Antes de que EMPEZAR (vos) a gritar como un loco, déjame que te explique qué pasó.
 2. Ayer IR (nosotros) a ver la versión cinematográfica de la novela de Skármeta.
 3. ¡No VOLVER (usted) a hablarme en ese tono!

4. ¿Dónde ESTAR (vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.
5. Ojalá que SALIR (todo) bien.
6. Si no SER (vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.
7. Cuando IR (ustedes) a Cardenal Cagliero, compren embutidos.
8. Les voy a contar un cuento para que DORMIRSE (ustedes).
9. ¿Normalmente dónde vas cuando NECESITAR (vos) comprar algo de ropa para salir?

- b) Busquen en gramáticas o diccionarios el paradigma de la conjugación verbal.
- c) Después de haber completado el ejercicio anterior, expliquen en qué tiempo y modo conjugaron los verbos. Justifiquen por qué eligieron esas formas.

- d) Lean atentamente el siguiente texto y determinen cómo funciona la correlación de los tiempos verbales en él:

rionegro.com.ar

Miércoles 8 de Septiembre de 2010 | ESPAÑA

Hallan nueva especie de dinosaurio

Se trata de un carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años en Cuenca, el centro de España. Posee una joroba de unos 40 centímetros. Lo bautizaron con el nombre de 'Concavenator corcovatus' (el cazador jorobado de Cuenca).

Un equipo de paleontólogos españoles descubrió una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años, en el Cretácico inferior, y que se caracterizaba por una joroba de unos 40 centímetros en la espalda, informa la revista especializada "Nature" en su nueva edición.

Si bien existieron otros dinosaurios con vértebras elevadas, "éste es el primero con una joroba de este tipo, aunque su función todavía se desconoce", explicó a la agencia DPA Francisco Ortega, doctor en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y jefe del equipo de paleontólogos que hizo el descubrimiento.

El hallazgo se produjo en el yacimiento de Las Hoyas, cerca de Cuenca, en el centro de España. Allí, los científicos encontraron un esqueleto sorprendentemente bien conservado de esta nueva especie, que medía unos seis metros de largo y a la que bautizaron como Concavenator corcovatus (el cazador jorobado de Cuenca), si bien coloquialmente le llaman "Pepito".

Este dinosaurio pertenecía al suborden de los terópodos, es decir, andaba en dos patas, como el Velociraptor, pero era hasta cuatro veces más grande que éste. Además presentaba unas pequeñas protuberancias en los huesos del antebrazo, como las que tienen muchas aves actuales y que les sirven para insertar las plumas más grandes de las alas.

"Esto vincula a los primitivos dinosaurios carnívoros con las aves", señaló Ortega. En sus palabras, este descubrimiento precisamente refuerza la hipótesis de que muchas de las estructuras corporales de los pájaros ya existían en los dinosaurios.

DPA.-

La reflexión que propusimos realizar en el análisis de la implementación de la secuencia didáctica se inscribe en un tipo de investigación etnográfica que no solamente tiene en cuenta los inputs (materiales didácticos) y los outputs (resultados obtenidos), sino que busca relevar lo que efectivamente sucede en la clase. Además, es importante destacar que se pretende modificar la situación habitual que se produce en las aulas cuando el docente corrige y señala los errores, sin que haya un momento para intervenir didácticamente en la construcción de conocimiento a partir del análisis del error. Para ello

se propuso fomentar el diálogo en el aula, entre los alumnos y la docente, que asumió el papel de guía de las intervenciones.

Asumimos que la construcción de conocimientos requiere un proceso recursivo que oscila entre la práctica y la teoría para volver a enriquecer la práctica, a partir de reflexionar sobre el antes de la tarea, el durante y el después con diferentes grados de estructuración (Schön, 1983; Griffiths y Tann, 1992). La intención en esta primera fase fue ubicarnos en el punto de inicio en lo que los alumnos pueden expresar como “conceptos espontáneos” para llegar con ellos a construir “conceptos científicos” (Vigotsky, 1979).

En otras palabras, se trata de un ejercicio exploratorio, que está pensado para que los alumnos de quinto año de las escuelas secundarias se pongan en contacto con una temática específica como es el conocimiento sobre los tiempos verbales y su empleo en los textos. En este caso particular, el propósito era observar de qué manera los alumnos realizaban una reflexión metalingüística de manera espontánea. A pesar de que se les planteó que se trataba de una actividad de evaluación diagnóstica y que debían hacerla como pudieran, el 90% de los alumnos intentó resolverla con ayuda de la docente investigadora y que, de manera inmediata, les indicáramos si estaba bien resuelta o no.

4.2. Resolución del primer ejercicio de conjugación de verbos

En el primero de los ejercicios –indicado como a) en la secuencia- se generaron complicaciones a partir de que el 80% de los alumnos no sabía de qué manera conjugar las formas verbales que se les presentaron. Al principio, los alumnos reaccionaron extrañados ante la solicitud de conjugar el verbo porque les parecía natural que estuviera la forma verbal de infinitivo en cada enunciado. Recién al leer los enunciados en voz alta empezaban a considerar que algo no estaba bien, pero no encontraban de qué manera conjugar el verbo propuesto de acuerdo con la persona gramatical indicada y con el contexto del enunciado. Las dificultades surgidas tienen que ver con las siguientes problemáticas:

A. Intentaban colocar otro verbo conjugado

“¡No *podes* (volver, Usted) a hablarme en ese tono!”

“¡No *tenías que volver* (volver, Usted) a hablarme en ese tono!”

“¿Dónde *viajastes*⁴ (estar, vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.”

“¿Dónde *te habías metido* (estar, vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.”

“Si no te *pusieras* (ser, vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.”

⁴ Hemos optado por reproducir de manera fiel la escritura de los alumnos en todos los casos.

“Si no te *creyeras* (ser, vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.”

“Ayer *pasamos* (ir, nosotros) a ver la versión cinematográfica de la novela de Skármeta.”

¿Normalmente dónde van cuando *quieren* (necesitar, vos) comprar algo de ropa para salir?

B. Pretendían utilizar el infinitivo presentado sin conjugarlo

“Antes de que *empezar* (empezar, vos) a gritar como un loco, dejame que te explique qué pasó.”

“Ojalá que todo *salir* (salir) bien.”

“Si no *ser* (ser, vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.”

“Les voy a contar un cuento para que *dormir ustedes ahora* (dormirse, ustedes).”

C. No tenían en cuenta la persona verbal solicitada en la consigna

“Antes de que *nosotros empecemos* (empezar, vos) a gritar como un loco, dejame que te explique qué pasó.”

“Ayer *fueron* (ir, nosotros) a ver la versión cinematográfica de la novela de Skármeta.”

“¿Dónde *estabamos* (estar, vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.”

“Les voy a contar un cuento para que *podamos dormir* (dormirse, ustedes).”

“¿Normalmente dónde van cuando *tienen* (necesitar, vos) comprar algo de ropa para salir?”

D. No tenían en cuenta el tiempo para establecer la correlación temporal

“Si no *eras* (ser, vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.”

“Antes de que *empezaste* (empezar, vos) a gritar como un loco, dejame que te explique qué pasó.”

“¿Dónde *estarías* (estar, vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.”

La realización de esta actividad tenía los siguientes objetivos: a) recuperar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el verbo y los tiempos verbales, b) hacer reflexionar a los alumnos sobre los diferentes mecanismos lingüísticos que expresan la temporalidad, c) generar un contexto compartido entre el entrevistador y los grupos de quinto año que facilitara el diálogo. Este primer ejercicio nos permitió observar que en una

primera instancia los alumnos no eran capaces de distinguir formas no finitas –infinitivos- y formas flexionadas del verbo.

A partir de la realización de una puesta en común, los alumnos que habían podido completar adecuadamente el ejercicio participaron comunicando a sus compañeros qué forma verbal habían consignado. Cuando les pedimos que justificaran sus elecciones, intentaron encontrar respuestas. Los que pudieron reflexionar para explicar por qué habían seleccionado una forma verbal determinada hicieron análisis del funcionamiento de los tiempos verbales en inglés. Decidí tomar algunas de las resoluciones que los estudiantes habían elegido para conjugar los verbos y las escribí en el pizarrón para reflexionar. En algunos casos, los alumnos optaban por mirar y hacer silencio y, en otros, intentaban dar razones de por qué podían conjugar de una u otra manera.

Si bien se trataba de un conocimiento intuitivo, fue importante la interacción entre los alumnos porque llegaron a explicar que la forma elegida correspondía al infinitivo consignado, que hicieron concordar la flexión con la persona gramatical y que era necesario observar si quedaba mejor el pasado, el presente o el futuro en cada caso. En la resolución de este ejercicio observamos que los alumnos que podían hacerlo tenían capacidad para reflexionar sobre el uso de los verbos, podían argumentar a partir de sus conocimientos previos por qué debería usarse una forma y no otra. Pero lo que debemos destacar en este punto es que, en algunos, la reflexión se basaba en el conocimiento intuitivo y, en otros, en lo que habían estudiado para la lengua inglesa.

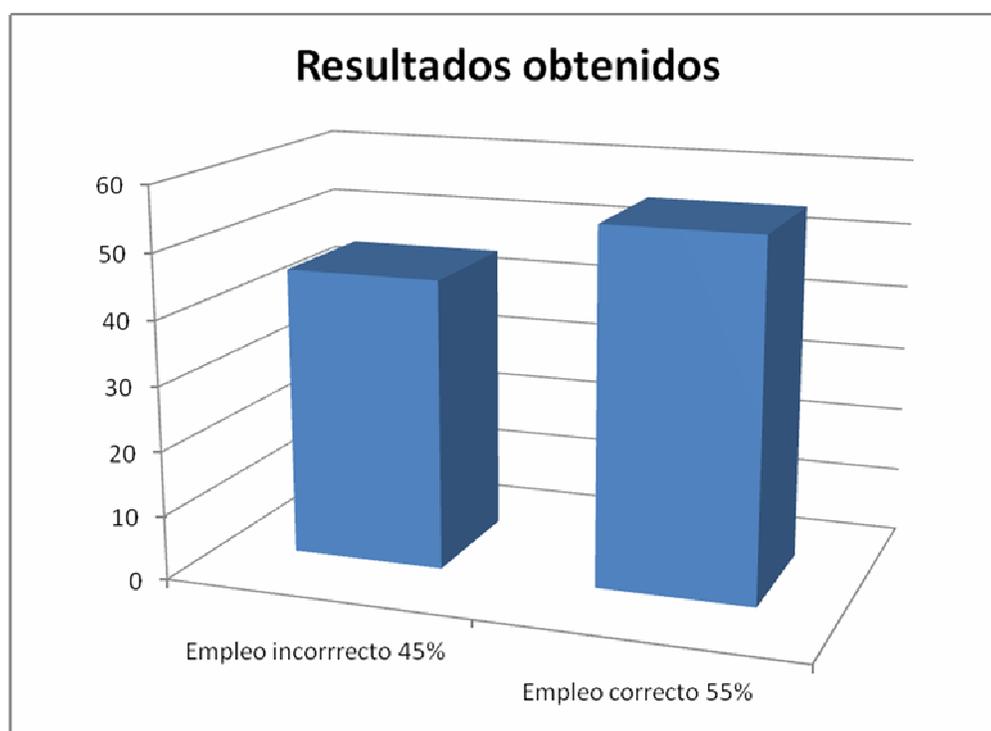
Hubo alumnos que plantearon la necesidad de que todas las oraciones presentaran adverbios para poder identificar cómo conjugar los verbos. Los adverbios que proponían tenían que hacer referencia a “ayer”, “antes”, “después”, “mañana”, etc. A partir de su requerimiento observamos que relacionaban el momento del habla con una relación presente-pasado-futuro y que les resultaba más fácil conjugar los verbos si tenían alguna referencia al tiempo indicada por una forma adverbial.

En función de que nuestra propuesta se basa en la construcción de conocimientos a partir del diálogo entre pares y con la docente, en todos los casos realizamos una puesta en común para discutir qué formas eran las que podían ser adecuadas para cada enunciado. Fundamentamos este modo de intervenir en las aulas a partir de recuperar la propuesta de tomar la interacción áulica como un espacio de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, en el que se focaliza la gramática (v. Camps y Ribas, 2017; Fontich, 2006). Esto implica que no abordamos la enseñanza de una manera tradicional, basada en la transmisión de conocimientos gramaticales centrados en el

reconocimiento de las formas del sistema, sino que buscamos una reflexión gramatical que integre los niveles formal, semántico y pragmático para mediar entre el uso y el sistema. En tal sentido, con el objetivo de que los alumnos pudiesen tomar el “error” como el elemento que les permite construir conocimiento después de revisarlo, les solicitamos que volvieresen a copiar el primer ejercicio y lo completaran para entregar.

Los siguientes cuadros resumen los resultados obtenidos en esta última tarea:

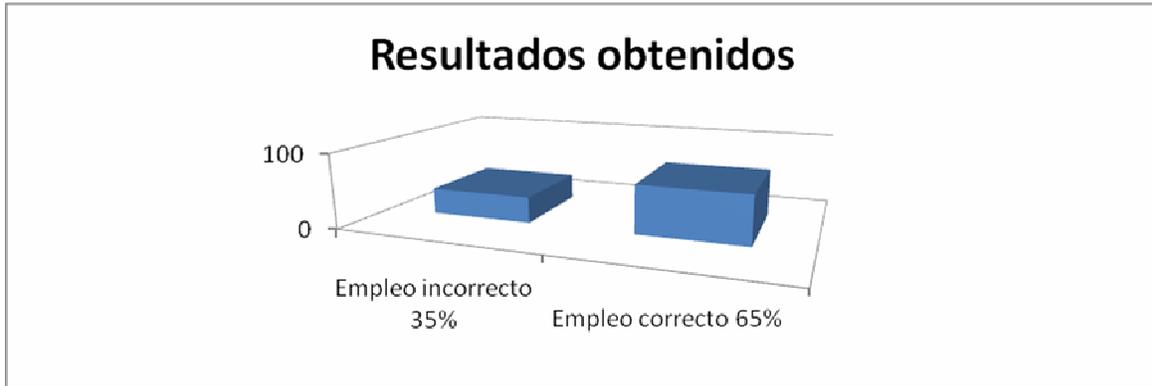
Antes de que EMPEZAR (vos) a gritar como un loco, dejame que te explique qué pasó.



La conjugación errónea del verbo se debió a las siguientes dificultades:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical
15%	10%	20%

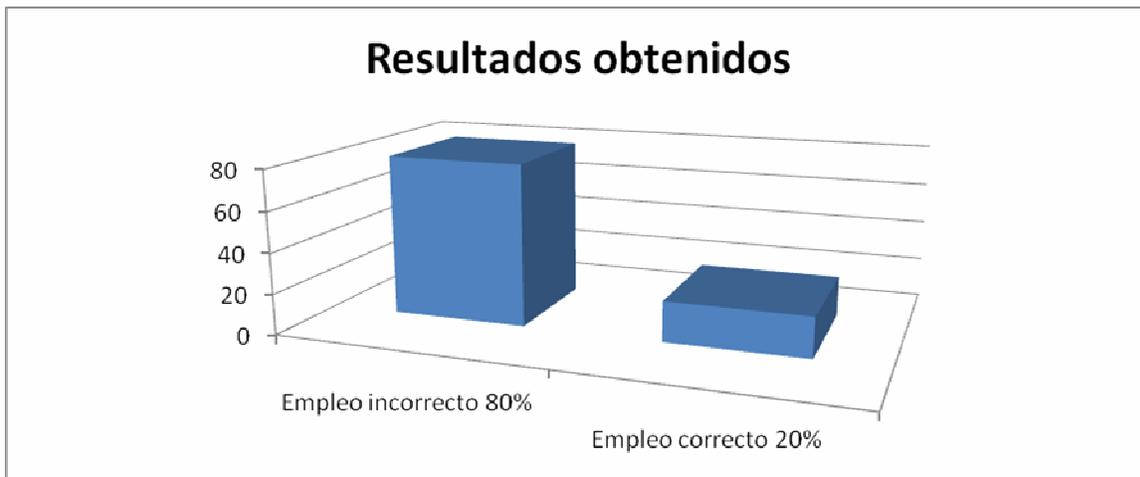
Ayer IR (nosotros) a ver la versión cinematográfica de la novela de Skármeta.



La conjugación errónea del verbo se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical
5%	15%	15%

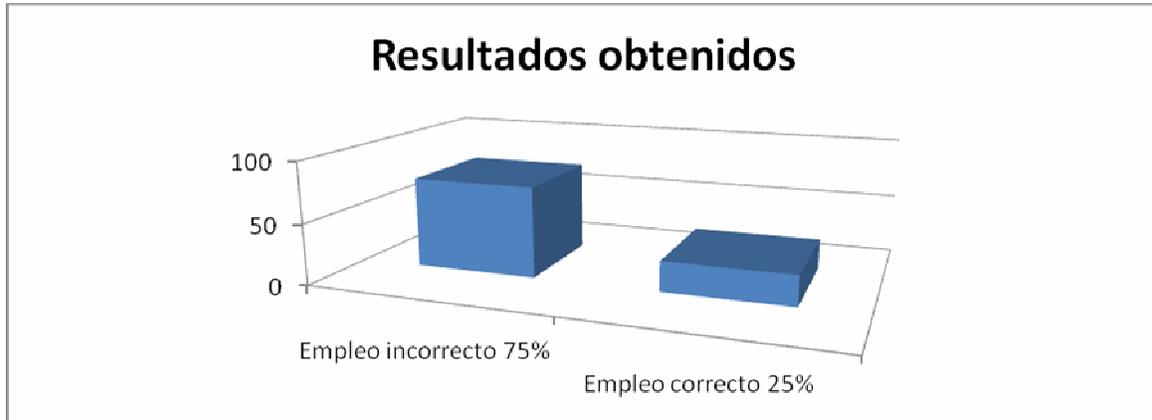
¡No VOLVER (usted) a hablarme en ese tono!



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
20%	25%	20%

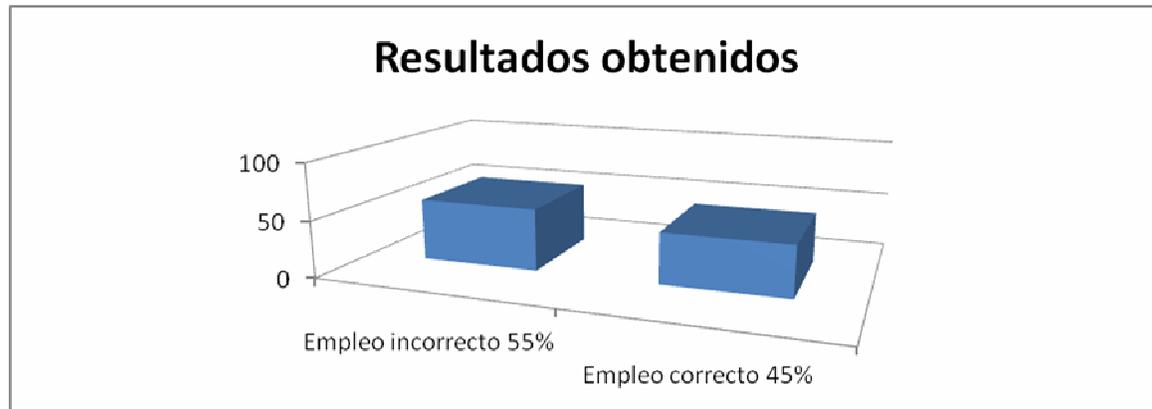
Ojalá que SALIR (todo) bien.



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
20%	25%	30%

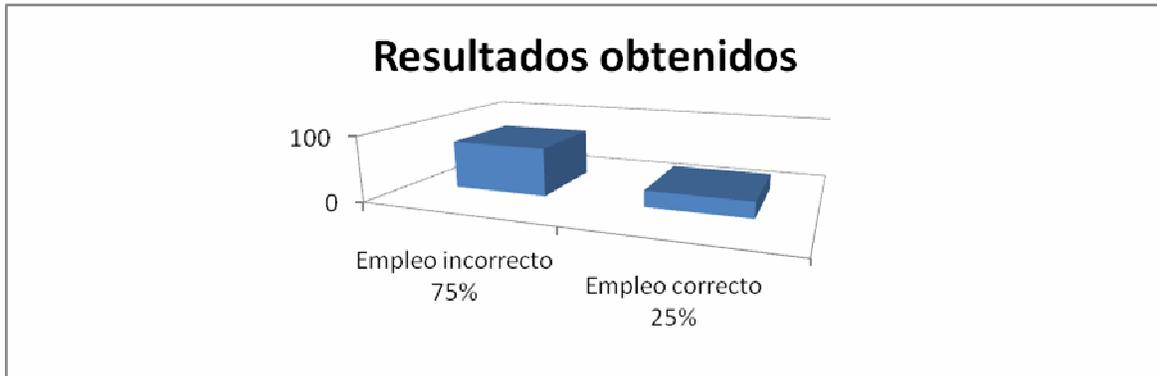
¿Dónde ESTAR (vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
10%	20%	25%

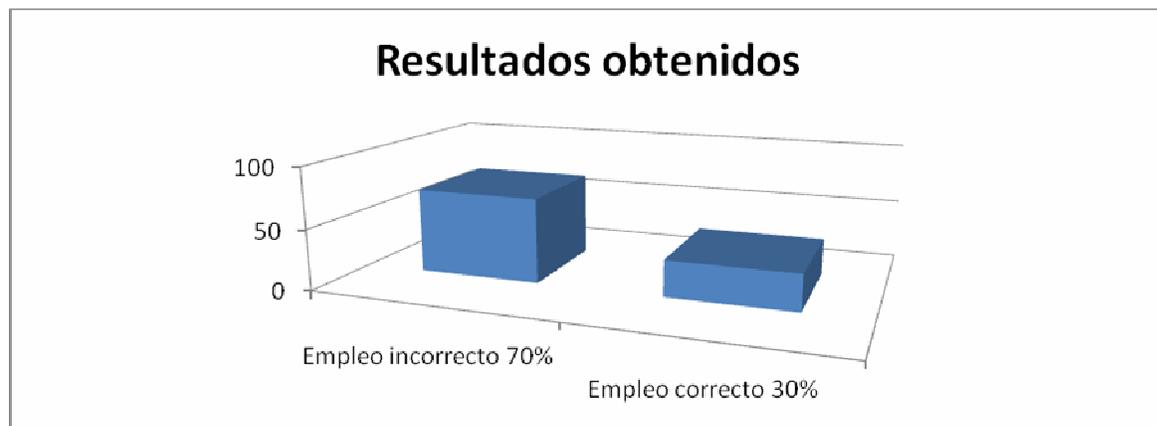
Si no SER (vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
35%	30%	35%

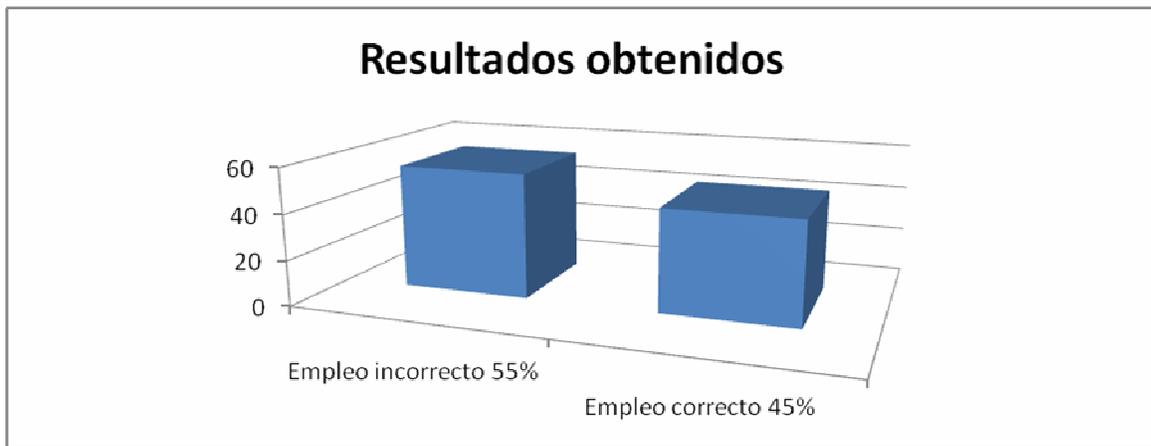
Cuando IR (ustedes) a Cardenal Cagliero, compren embutidos.



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
20%	25%	25%

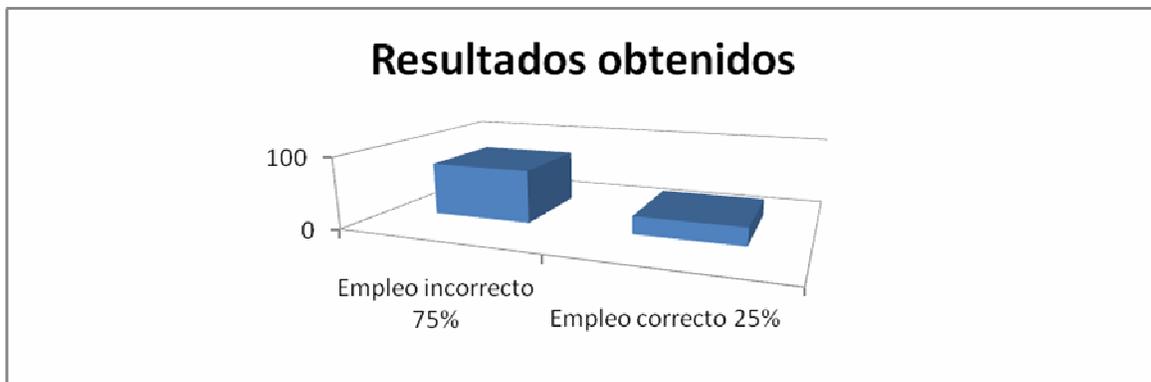
Les voy a contar un cuento para que DORMIRSE (ustedes).



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
15%	10%	30%

¿Normalmente dónde van cuando NECESITAR (vos) comprar algo de ropa para salir?



La conjugación errónea se debió a:

Empleo del infinitivo	Uso de otro verbo	Utilización de otra persona gramatical con el infinitivo dado
25%	25%	25%

Esta primera tarea nos permitió observar que la conjugación de los infinitivos que les habíamos presentado se hacía de manera cada vez más correcta a medida que la interacción entre pares les permitía hacer consciente la reflexión sobre el empleo de los verbos. Esta observación nos sugiere que analizar y controlar el uso de las formas verbales redundante en una actuación más reflexiva y consciente. En lugar de una enseñanza puramente transmisiva de contenidos, propusimos la implementación de la secuencia didáctica con el fin de analizar de qué manera los alumnos pueden construir conocimientos en la interacción y cómo la actividad verbal promueve la reflexión sobre la lengua y se convierte en mediación semiótica para el desarrollo del pensamiento abstracto. Por ello es que no solo la enseñanza de los contenidos gramaticales debe estar orientada al control funcional, sino que también debe considerarse la función analítica que permita reflexionar sobre los usos discursivos de esos elementos.

Aunque cuando hicimos el registro en el pizarrón habíamos reflexionado sobre la concordancia entre la persona gramatical y el verbo, podemos ver en la transcripción del siguiente ejemplo que no siempre se tuvo en cuenta:

1. Antes de que EMPIESE (vos) a gritar como un loco, déjame que te explique qué pasó.
2. Ayer FUI (nosotros) a ver la versión cinematográfica de la novela de Skármeta.
3. ¡No VUELVA (usted) a hablarme en ese tono!
4. ¿Dónde ESTAS (vos) últimamente? Hace siglos que no te vemos.
5. Ojalá que SALGA (todo) bien.
6. Si no FUERAS (vos) tan antipático, la gente te trataría mejor.
7. Cuando VALLAN (ustedes) a Cardenal Cagliero, compren embutidos.
8. Les voy a contar un cuento para que DUERMA (ustedes).
9. ¿Normalmente dónde vas cuando NECESITA (vos) comprar algo de ropa para salir?

Como muestran los ejemplos presentados anteriormente, en este ejercicio inicial a los alumnos les costaba relacionar la persona gramatical con la forma verbal pero observamos una gran evolución en sus análisis cuando produjeron los informes y en la exposición oral final. El hecho de tener que revisar y reflexionar sobre lo que habían hecho en forma individual y considerar lo que se había planteado en la puesta en común es una acción eficaz para que los estudiantes puedan pensar en la lengua como objeto de estudio.

Como hemos señalado anteriormente, con este ejercicio buscábamos analizar cuáles eran los conocimientos previos que tienen los alumnos de quinto año de las

escuelas secundarias de Carmen de Patagones sobre la conjugación de verbos. Realizamos la tarea en una primera instancia para que pudieran empezar a pensar sobre los tiempos verbales y les dimos la oportunidad de volver a completar el ejercicio después de la primera puesta en común para que pudiesen valorar el error como un elemento necesario en la construcción del aprendizaje. No obstante, hemos observado que, si bien es valiosa la interacción entre los alumnos, no siempre emerge la reflexión metalingüística en todos los estudiantes, por lo que es necesario que la docente intervenga para acompañar el proceso de abstracción a partir de explicar y ejemplificar los conceptos.

En la evaluación posterior que hicieron los alumnos de la tarea, manifestaron su extrañeza por tener que seguir el procedimiento dos veces y algunos criticaron haber perdido tiempo en completar otra vez la misma actividad. Estos comentarios nos alertaron respecto de que no están acostumbrados a detenerse a revisar para corregir ni son conscientes de que es importante volver sobre lo hecho para reflexionar y mejorarlo. En general, los comentarios de la gran mayoría de los estudiantes refieren que la formación es principalmente de tipo reproductivo y tradicional: el profesor explica, les da fotocopias para leer y realizar actividades, que se corrigen cuando los docentes les piden las carpetas. Otra de las prácticas habituales es leer textos literarios en clase y realizar comentarios sobre su contenido, personajes, autor, etc. Todo esto nos indica que no hay profundización en las tareas en lo que al conocimiento de la lengua y su uso se refiere.

4.3. Búsqueda del paradigma de conjugación verbal

A continuación de la tarea anterior, los alumnos -divididos en grupos de tres o cuatro estudiantes cada uno- buscaron en los libros y en los diccionarios que están en las bibliotecas de las escuelas el paradigma de la conjugación verbal. Para el 90% de los alumnos ese tipo de tareas era algo desconocido y el porcentaje restante lo asociaba a las clases de idioma extranjero. Algunos alumnos señalaron que en uno de los institutos de lengua inglesa los hacían trabajar con el paradigma de los verbos flexionados. A partir de la observación de los distintos tiempos pretéritos en el paradigma, un 85% de los alumnos manifestó no saber que había más de un tiempo para representar el pasado. Para transcribir las grabaciones de los diálogos que se daban en los grupos, hemos empleado el código que proponen Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls:

- las cifras a la izquierda del texto indican el número de la toma de palabra,
- las iniciales en mayúscula identifican a cada participante,
- | || y ||| indican pausas de diferente duración –de mayor a menor-,
- ¿? Marca la entonación interrogativa,

- (??) simboliza un fragmento cuyo contenido es ininteligible –los enunciados entre paréntesis recogen el contenido aproximado-,
- : indican alargamiento silábico,
- - indica truncamiento de palabra,
- > al comienzo de una toma de palabra indica que el locutor hace una pausa o se solape su intervención con la de otro hablante,
- [] alrededor de un fragmento indica que esa secuencia se solapa con las palabras de otro participante –que se reproducen también entre corchetes-,
- = = al comienzo de una toma de palabra indica que no existe pausa entre esa toma y la anterior (2001: 360).

Transcripción de un diálogo exploratorio
<p>12. (R.E.) – ¿Qué es lo que nos pide?</p> <p>13. (A.M.) – Tenemos que mirar los verbos y encontrar los que usamos nosotros. ¿Vos viste lo que es esto? No están acá. Se repite el mismo verbo.</p> <p>14. (C.F.) – Sí.</p> <p>15. (J.A.) – Yo no entiendo nada. Mirá la cantidad de verbos que hay acá.</p> <p>16. (C.F.) – Se repite el verbo pero con diferentes tiempos.</p>
<p>7. (R.B.) –Esto está heavy. Mirá lo que es esto. ¿Cómo sabemos qué verbo usamos?</p> <p>8. (N.L.) – Sí. Pero, ¿no están organizados por tiempos? Eso hay que mirar.</p> <p>9. (R.B.) – Tomá. El libro es todo tuyo.</p> <p>10. (A.O.) – En inglés hay dos presentes, pero parece que el español tiene más.</p> <p>23. (R.B.) - ¿O sea que hay muchos presentes? A mí me parece que es uno solo.</p> <p>24. (A.O.) –No son muchos presentes. Son de diferentes verbos.</p> <p>25. (R.B.) – Si vos lo decís.</p> <p>28. (R.B.) – Ah, claro. Son tres verbos que aparecen en muchos tiempos.</p> <p>31. (N.L.) – El tema es el conocimiento gramatical que no tenemos. No es fácil mirar estos libros y encontrar los verbos de los ejemplos.</p>

En general, los alumnos relacionaron los tiempos verbales con la división de *presente*, *pasado* y *futuro*. Fue muy difícil que pudieran determinar qué tiempo y qué modo habían utilizado para conjugar los verbos. Un 72% de los alumnos no pudo justificar por qué habían elegido esas formas ni tampoco determinar de qué manera funcionaba la concordancia con el sujeto gramatical. Observamos que en muchos casos los estudiantes

intentaban reflexionar sobre los tiempos verbales de los enunciados pero no encontraban las palabras para poder explicarlos y se veían ofuscados.

En algunos momentos intervinieron las docentes a cargo de los grupos de clase, dado que los alumnos que no podían resolver los ejercicios se dedicaban a hacer otra cosa o a molestarse entre ellos. Como consecuencia, debimos volver a conversar acerca del papel preponderante que tenían en la investigación y de que se trataba de una actividad evaluativa de sus conocimientos previos, que no influía en sus calificaciones trimestrales. Se generó un clima de ansiedad en función de que a la mayoría lo que le interesaba era completar con la forma que se suponía el docente esperaba. Solo un diez por ciento de los alumnos intentaba comprender cómo se hacía. En algunos casos, las docentes responsables de la materia Literatura manifestaron que era necesario darles actividades que pudieran resolver para poder lograr un clima de clase “tranquilo”.

Frente a esta situación nos parece necesario reflexionar sobre las consignas que les proponemos a los alumnos y los materiales que tienen a su disposición para resolverlas. La manera en que los libros de texto ofrecen el paradigma de la conjugación verbal y la forma en que se proponen enseñar los verbos no es suficiente para que los alumnos puedan construir conocimiento. Recuperamos de las investigaciones del GREAL (v. Camps, 2006 y 2010; Fontich, 2006; Camps y Ribas, 2017) que la propuesta de trabajo en el aula debe orientarse al desarrollo de la evaluación formativa y el autoaprendizaje para sustituir la visión transmisiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, Fontich (2006) y Camps y Ribas (2017) proponen que los alumnos se centren en la resolución de problemas gramaticales que se les presenten a través del habla exploratoria. En tal sentido, de acuerdo con esta forma de asumir la enseñanza, deben crearse tareas y entornos de formación que impliquen que los alumnos tengan que hablar sobre los contenidos gramaticales como objeto de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, les solicitamos a los alumnos que pensarán en dos cuestiones relacionadas con la investigación: (i) ¿Para qué sirve estudiar los tiempos verbales? y (ii) ¿Cómo reconocemos la relación que tienen los tiempos verbales en los textos? Estas preguntas no tenían como fin que los alumnos respondiesen “correctamente”, sino que pensarán y se animarán a participar de la interacción dialógica para construir una reflexión colectiva. La intención era que pudiésemos compartir en la clase el tema que daba origen a nuestra investigación y que los alumnos participaran para construir conocimiento a partir del diálogo y la reflexión. Para ordenar y fomentar la participación de todos los alumnos, solicité que releyeran el texto periodístico y

escribieran las respuestas en sus carpetas con sus compañeros de grupo. A continuación, realizamos la puesta en común. En muchos casos, los alumnos respondieron que es necesario el conocimiento de los tiempos verbales para poder hablar de “lo que se hizo, se está haciendo o se va a hacer”, es decir, para referirse al pasado, presente y futuro. En otros casos, plantearon que es para escribir bien las oraciones y que, al escribirlas bien, estará bien el texto.

Por otro lado, hubo alumnos que afirmaron que nunca habían prestado atención a que los verbos se pueden relacionar en un texto y que les parecía necesario estudiarlos para saber hablar bien. A partir de esa afirmación también consignaron que conocerlos es una marca de buena educación porque les permite hablar y escribir correctamente. Por último, también hubo alumnos que dejaron las respuestas en blanco y manifestaron su desconocimiento sobre el tema.

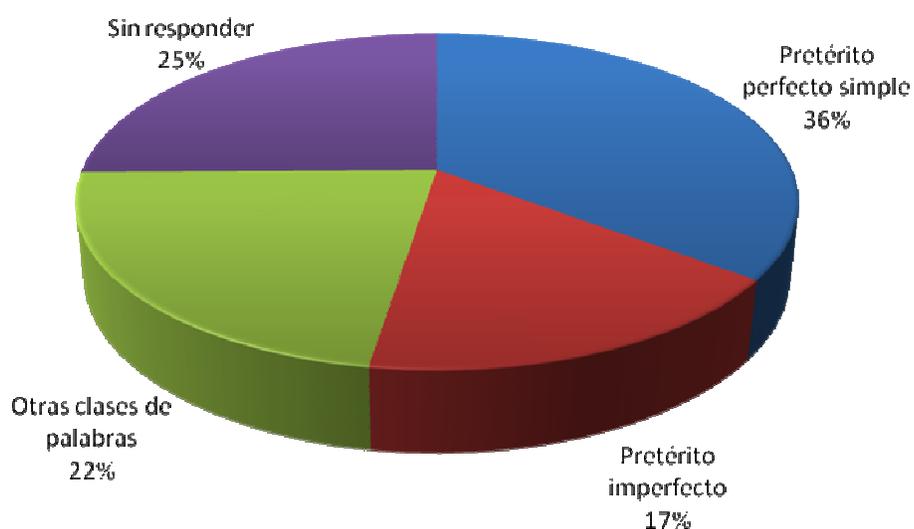
4.4. Análisis de la correlación de tiempos verbales en el texto periodístico

El objetivo de esta actividad se centraba en pasar del análisis de los tiempos verbales en oraciones a la observación de su funcionamiento en un texto. Los alumnos leyeron el texto en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes. Después de la lectura inicial, debían releerlo y subrayar los verbos conjugados e indicar en qué tiempo estaban y cómo se logra la correlación verbal en el texto.

En un principio intentaban preguntar cuáles eran los verbos conjugados para que la docente investigadora les respondiera si estaban bien los que ellos habían seleccionado. Observamos que tomaban del texto sobre el descubrimiento de una nueva especie de dinosaurio sustantivos deverbales, formas no personales de verbos como participios e infinitivos –*cazador, función, conservado, decir, insertar*-. Les explicamos que era necesario que pudieran considerar lo que ellos sabían sobre los tiempos verbales para valorar lo que hubiesen aprendido posteriormente. Así fue como los estudiantes intentaron encontrar los verbos conjugados y explicaron mayoritariamente en la puesta en común que lo hacían a partir de pensar si era una acción y si tenía acento al final de la palabra. Una vez que habían consignado los verbos en sus carpetas, pasaron a escribir los verbos en un afiche. Pudimos observar que rescataron especialmente los verbos conjugados en pretérito perfecto simple en el texto –*vivió, descubrió, existieron, explicó, encontrarón, señaló*-.

Los resultados obtenidos en el subrayado de los tiempos verbales que encontraron en los textos periodísticos nos ofrecen información sobre los conocimientos previos de los

estudiantes. Especialmente, tomaron como verbos los que estaban conjugados en pretérito perfecto simple y algunos en pretérito imperfecto. La justificación de la mayoría es que los textos leídos son narrativos y hacen referencia a algo que pasó. Como puede observarse en el siguiente gráfico hay un porcentaje correcto de tiempos verbales subrayados, junto con algunos errores –porque se subrayaron sustantivos deverbales y formas no personales del verbo como infinitivos y participios- y con los que no realizaron la tarea, que no fue por falta de tiempo sino porque no sabían qué subrayar:



En función de que reclamaban que les diera una devolución sobre los resultados de la tarea, después de realizar una puesta en común sobre los verbos que habían reconocido, les pedí que leyeran el paradigma de la conjugación verbal por grupos, designando un vocero que leía para toda la clase; mientras copiaba en el pizarrón los tiempos del modo indicativo y las formas para cada una de las personas gramaticales. A partir de la lectura de la información que se había anotado en el pizarrón, fuimos proponiendo enunciados en los que se usaran las formas verbales del modo indicativo.

Posteriormente, iniciaron la relectura del texto periodístico en la mayoría de los pequeños grupos pero, aunque intentaban darle sentido, algunos manifestaron que había un problema en el texto por el uso del tiempo pasado mezclado con el presente. En muchos casos, la primera reacción fue plantear que les parecía una actividad aburrida, en general. Una de las críticas fue que en los paradigmas de conjugación verbal que ofrecían los libros no estaban los verbos que tenían en el texto.

En el diálogo que propusimos después de la presentación de los verbos en el afiche, algunos alumnos mencionaron tímidamente otros verbos que podrían haber incluido en la lista como *andaba* e *informa*. En un 60% de los casos indicaron que no les quedaba claro si eran tiempos del pasado o del presente. Dado que un 90% manifestó interés en saber en qué tiempo estaban conjugados los verbos y a qué se debía el uso particular que cada uno tenía, realizamos el análisis de cada forma verbal flexionada. Los alumnos copiaron en sus carpetas la siguiente tabla:

Verbos conjugados en tiempo presente	Verbos conjugados en pretérito perfecto simple	Verbos conjugados en pretérito imperfecto
<ul style="list-style-type: none"> - Hallan - Trata - Posee - Informa - Es - Desconoce - Lllaman - Tienen - Sirven - Vincula - refuerza 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivió - Bautizaron - Descubrió - Vivió - Existieron - Explicó - Hizo - Produjo - Encontraron - Bautizaron - Señaló 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizaba - Medía - Perteneecía - Andaba - Era - Presentaba - Existían

Tabla 4

A partir de esta transcripción de los verbos algunos pudieron asociar las desinencias *-ía* y *-aba* con el pretérito imperfecto, reconocer el pretérito perfecto simple y asociar el presente con el “ahora” de la enunciación. En tal sentido, abordamos el empleo del presente y del pretérito imperfecto, empleados para describir y comentar sobre la nueva especie de dinosaurio encontrada. Por otra parte, también hicimos referencia al discurso referido y a su presentación en tiempo presente o en pretérito perfecto simple para que los estudiantes comprendieran el empleo de los tiempos verbales cuando el periodista reprodujo la palabra de los investigadores. Recurrimos, entonces, al empleo que el periodista hace del pretérito perfecto simple para introducir la información y cómo emplea el tiempo presente para citar de manera directa la palabra de los científicos:

[...] éste es el primero con una joroba de este tipo, aunque su función todavía se desconoce, explicó a la agencia DPA Francisco Ortega, doctor en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y jefe del equipo de paleontólogos que hizo el descubrimiento. Diario Río Negro, Hallan nuevas especies (en la propuesta de secuencia didáctica).

Los alumnos estuvieron atentos a las explicaciones y tomaron nota en sus carpetas de la diferencia entre el uso de los pretéritos perfecto simple e imperfecto, en el sentido de que el primero permite que avance la narración y el segundo es empleado para describir. Tomamos ejemplos de otros textos informativos que empleaban diferencias entre el discurso narrado y el discurso comentado (v. §2.2.2.1.) y les pedimos que volvieran sobre el texto periodístico con el que habían trabajado para poder explicar el funcionamiento. La siguiente tabla presenta resultados del análisis que hicieron:

Oración focal o párrafo – texto original-	Comentarios
Hallan nueva especie de dinosaurio	<p>7. (N.R.) – Esto es presente. Parece que lo usaron bien.</p> <p>8. (A.G.) –Sí > Estaría haciendo referencia al momento en que lo encontraron. Por eso, el presente.</p> <p>9. (S.C.) – No sé si tanto. La noticia es del 8 de septiembre de 2010.</p> <p>10. (N.R.) – Y por eso. Es el presente de cuando escribió la noticia. Ahí pasó.</p>
Se trata de un carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años en Cuenca, el centro de España. Posee una joroba de unos 40 centímetros. Lo bautizaron con el nombre de 'Concavenatorcorcovatus' (el cazador jorobado de Cuenca).	<p>15. (L.E.) – Mezcla presente con pasado: <i>trata, vivió, posee, bautizaron</i>.</p> <p>16- (L.C.) – Usa el presente para describirlo ahora, porque está escribiendo la noticia en esos días del descubrimiento.</p>
Resumen de la noticia	<p>17- (E.G.) – Y el pasado es para explicar de antes. Antes que es cuando vivía y cuando lo encontraron.</p>

<p>Un equipo de paleontólogos españoles descubrió una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años, en el Cretácico inferior, y que se caracterizaba por una joroba de unos 40 centímetros en la espalda, informa la revista especializada "Nature" en su nueva edición.</p>	<p>7. (C.W.) – Acá está lo que explicaba la profe. Hay tiempos del pasado para contar y para describir.</p> <p>8. (J.G.) – Sí. Y el presente para que el periodista explique de dónde sacó la noticia.</p> <p>9. (S.F.) – Presente de cuando habla el periodista y pasado para explicar la vida de los dinosaurios.</p>
<p>Primer párrafo</p>	
<p>Si bien existieron otros dinosaurios con vértebras elevadas, “éste es el primero con una joroba de este tipo, aunque su función todavía se desconoce”, explicó a la agencia DPA Francisco Ortega, doctor en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y jefe del equipo de paleontólogos que hizo el descubrimiento.</p>	<p>16. (D.L.) - ¿Por qué usa presente y pasado? Miren. <i>Existieron</i>, con <i>desconoce</i> y <i>explicó</i>.</p> <p>17. (E.R.) – La profesora explicó que es importante ver cómo se relacionan los tiempos pretéritos, pero acá se mezclan con el presente.</p> <p>18. (F.C.) – Es que hay como dos planos. Uno es del pasado para narrar y otro es el del discurso... ¿Cómo era?</p>
<p>Segundo párrafo</p>	<p>19. (D.L.) – El discurso referido.</p> <p>20. (F.C.) – Claro, sí, referido. Por eso hay presente y pasado.</p>
<p>El hallazgo se produjo en el yacimiento de Las Hoyas, cerca de Cuenca, en el centro de España. Allí, los científicos encontraron un esqueleto sorprendentemente bien conservado de esta nueva especie, que medía unos seis metros de largo y a la que bautizaron como <i>Concavenator corcovatus</i> (el</p>	<p>12. (A.G.) –Hay dos pasados verdaderos... <i>encontraron</i> y <i>bautizaron</i>.</p> <p>13. (G.G.) - ¿Y <i>medía</i>? Habíamos escrito que las terminaciones <i>-ía</i> y <i>-aba</i> también son del pasado. Pero del otro, en el que descansa la narración.</p> <p>14. (R.P.) – Sí. <i>Medía</i> para describirlo. Te dice cómo era.</p>

cazador jorobado de Cuenca), si bien coloquialmente le llaman "Pepito".	
Tercer párrafo	
Este dinosaurio pertenecía al suborden de los terópodos, es decir, andaba en dos patas, como el Velociraptor, pero era hasta cuatro veces más grande que éste. Además presentaba unas pequeñas protuberancias en los huesos del antebrazo, como las que tienen muchas aves actuales y que les sirven para insertar las plumas más grandes de las alas.	<p>7. (S.G.) – Encontré <i>pertenecía, andaba y presentaba</i>.</p> <p>8. (P.D.) – Me parece que también tenemos que poner <i>era</i>, que viene de <i>ser</i>. Eso había dicho.</p> <p>9. (M.P.) – Son de descripción.</p> <p>10. (P.D.) – Sí, son de los que se usan para describir y parar la acción narrativa.</p>
Cuarto párrafo	
"Esto vincula a los primitivos dinosaurios carnívoros con las aves", señaló Ortega. En sus palabras, este descubrimiento precisamente refuerza la hipótesis de que muchas de las estructuras corporales de los pájaros ya existían en los dinosaurios.	<p>5. (A.D.) – Esto es > la inclusión de otra voz.</p> <p>6. (L.R.) – Sí, no es el periodista. Está explicando que tomó la palabra de Ortega. Por eso usa el presente y el pasado.</p> <p>7. (L.S.) – Eso es <i>vincula</i> y <i>señaló</i>. Pero después tiene <i>existían</i>.</p>
Quinto párrafo	<p>8. (N.A.) – Pero lo usa para narrar de nuevo.</p>

Tabla 5

En primer lugar, en los diálogos que hemos recuperado, los alumnos leyeron el título y relacionaron el empleo del presente con el momento de enunciación. Si bien algunos estudiantes presentaban dudas, con la intervención de sus compañeros pudieron justificar el uso adecuado de ese tiempo verbal. En segundo lugar, tomaron la explicación sobre los usos de los tiempos verbales y pudieron relacionarla con el texto.

Como consecuencia de la experiencia realizada, rescatamos la necesidad de que en el aula se hable y se escriba para aprender gramática, en función de considerar que el

aprendizaje se produce a partir de que los alumnos puedan hablar para elaborar sentido, el docente guíe y oriente la enseñanza y que, a través de la discusión entre pares y con el docente, puedan construir el saber con los demás. A esto se orienta la propuesta de trabajo que promovemos para la construcción de conocimientos gramaticales, basada en la dinámica entre el trabajo colaborativo realizado por los alumnos, las explicaciones y ayudas que pueda proporcionar el docente y la importancia del diálogo en el intercambio desarrollado en clase. Cuando les pedimos que compartieran sus impresiones respecto de lo que habíamos trabajado, hubo una crítica sobre lo difícil que es analizar los tiempos verbales en un texto.

4.5. El conocimiento gramatical previo de los alumnos

Un 85% de los alumnos participantes en esta investigación señaló que el verbo es la palabra que indica “acción”. En general la mayoría planteó, además, que es un conocimiento que aprendieron en la escuela primaria. Cabe destacar que un 15% no sabía qué es un verbo. Algunos recordaban el libro sobre el que hacían ejercicios a partir de reconocer acciones en imágenes y escribirlas para aprender que se trataba de verbos y otros lo tenían presente porque era lo que decía la maestra. Recordaron que el verbo es el núcleo del predicado. Observamos que no cuentan con un conocimiento sistemático, organizado sobre los verbos, a pesar de que están a punto de terminar la escolarización secundaria.

No reconocen la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos ni tampoco tienen conocimiento sobre clasificaciones sintáctico-semánticas que les permitan agrupar los verbos como de movimiento, psicológicos, estado, etc., lo cual les permitiría reconocer con más facilidad sus comportamientos oracionales. En relación con los tiempos, la clasificación que reconocen es la de presente-pasado-futuro y, según sus apreciaciones, coinciden el tiempo real con el tiempo verbal.

Respecto de la tarea planteada en esta primera fase, después de haber hecho la puesta en común, les planteamos algunas preguntas, cuyas respuestas nos permiten afirmar que los alumnos participantes no cuentan con un conocimiento amplio sobre los verbos en función de que muchos no reconocen las personas gramaticales, ni las diferencias significativas en el uso de los distintos tiempos verbales. Señalan que es verbo lo que se asocia como ‘acción’ y en el diálogo que mantuvimos consignan nombres propios para hacer referencia a un sujeto que realice la acción indicada por el verbo. Desconocen los modos y las diferentes clasificaciones existentes de verbos.

Son importantes los conocimientos previos de los alumnos, en función de que los estudiantes no son una *tabula rasa*, sino que cuentan con un conjunto de saberes y representaciones con el que abordan los contenidos que se proponen en el ámbito escolar. Las representaciones que un sujeto puede tener en un determinado momento no son estáticas, sino que se van modificando en las experiencias de aprendizaje y pueden volverse más complejas y mejor adaptadas a la realidad. De acuerdo con Zabala y Arnau (2007), la presión que tiene el saber teórico y las ideas erróneas sobre el aprendizaje y la transferencia de los contenidos han determinado que se privilegien los conocimientos factuales y conceptuales como “contenidos de enseñanza”, en detrimento de los procedimientos, las habilidades, las estrategias, las actitudes y los valores. Por otra parte, como afirman los mencionados autores,

Hoy sabemos que el aprendizaje de la mayoría de contenidos es una tarea ardua en la que la simple memorización de enunciados es insuficiente para su comprensión, y que la **transferencia** y aplicación del conocimiento adquirido a otras situaciones distintas sólo es posible si, al mismo tiempo, se han llevado a cabo las estrategias de aprendizaje necesarias para que dicha transferencia se produzca (2007: 23. La negrita corresponde al original.).

Las investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales (Camps et al., 2001; 2006; Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006) y, en especial sobre el verbo (Camps y Ribas, 2017) enfatizan la necesidad de tener en cuenta los saberes previos y las representaciones de los alumnos sobre el objeto de enseñanza. Estas propuestas se basan en estudiar de qué manera los estudiantes aprenden las nociones gramaticales y cómo evolucionan esos saberes. Esto implica que el conocimiento se construye en la “zona de desarrollo próximo” vigotskiana, de manera tal que no pueden construirse nuevos conocimientos si no se tiene una base previa que lo permita. Además, la construcción de saberes supone no solo considerar al aprendiz como protagonista del proceso, sino también el papel que cumple la interacción social y el trabajo cooperativo en pequeños grupos en el aprendizaje. La atención a los procesos supone prestar atención al error en la resolución de las tareas, que es visto como necesario para aprender.

4.6. Recapitulación de los resultados de la primera fase

El objetivo de esta primera fase fue poner en contacto a los trescientos treinta y nueve alumnos, que cursaban quinto año en escuelas secundarias de Carmen de Patagones, con el reconocimiento de sus saberes previos sobre el tiempo lingüístico y la manipulación de los contenidos gramaticales que constituyen la temporalidad en un relato

periodístico. Los contenidos que presentamos se relacionan con distinguir la expresión de la temporalidad en el plano del enunciado y en el plano de la enunciación. Esto implicaba analizar las alternancias entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto para hacer referencia al primero y al segundo plano de la narración, como también las alternancias en el eje del pasado y en el de presente. Podemos resumir la actividad realizada en la siguiente tabla:

- Etapa inicial: determinación de conocimientos previos y del problema

Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar el tema ✓ Recuperar conocimientos previos 	<p>Planteo del problema.</p> <p>Reconocimiento de conocimientos previos.</p> <p>Investigación en gramáticas y libros de texto.</p> <p>Descubrimiento de los usos de los de los tiempos verbales en los textos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anticipación de la tarea ➤ Explicitación de lo que hay que aprender, ➤ Elaboración del problema (a partir de los conocimientos propios y de la investigación en los textos ➤ Formulación de, esquemas, etc.) 	<p>Texto periodístico para analizar los tiempos verbales.</p> <p>Manuales de texto para la educación secundaria</p>	<p>Una sesión de 120 minutos en cada uno de los cursos de quinto año.</p>

Tabla 6

En resumen, en esta primera fase de la secuencia didáctica hemos trabajado con los alumnos una propuesta que los incluyera como sujetos activos en la construcción de sus conocimientos, planteándoles que se construye el saber de manera colaborativa a través de hablar y escuchar y de leer y escribir con los demás. Nos pareció importante recuperar el lenguaje como el elemento mediador en esa construcción y exploramos qué acciones se deben implementar en el aula para lograr una interacción efectiva en los pequeños grupos, en situaciones de enseñanza que no estén totalmente controladas por la profesora.

En este punto es necesario resaltar la necesidad de que haya pautas de trabajo que sean claras, con momentos de trabajo en pequeños grupos y la recapitulación general para aclarar y guiar. Una cuestión que se destaca es recuperar el error como elemento funcional a partir del cual construir y no solo para evaluar negativamente. En la medida en que los alumnos empiezan a sentirse libres de la evaluación constante, participan más activamente y expresan su valoración por la metodología de clase. Se trata de un modelo de gestión de clases abierto, en el que el docente debe coordinar las acciones e investigar sobre los resultados que se generan en ellas, al mismo tiempo que ir generando en sus alumnos interés por construir el conocimiento.

Capítulo 5: Segunda fase de la secuencia didáctica

Como planteamos en el capítulo tres, la secuencia didáctica que implementamos constó de tres fases. Recordemos que en la primera fase (v. Cap. 4) explicitamos a los estudiantes que participarían de una investigación y trabajamos sobre el conocimiento previo que tenían del empleo de los tiempos verbales. Fue importante este trabajo porque permitió definir, negociar y compartir con los alumnos la representación de la actividad de investigación en la que participarían.

Una vez concluida la primera fase, comenzamos con la segunda, que es la parte de construcción de conocimientos sobre los tiempos verbales. Esta segunda fase de la secuencia didáctica tenía como eje principal el desarrollo de los contenidos que son objeto del proceso de enseñanza. En la siguiente tabla presentamos el detalle de la propuesta abordada:

Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar los tiempos verbales. ✓ Investigar en libros de texto y en gramáticas el funcionamiento de los tiempos verbales ✓ Tomar notas 	<p>Análisis de los tiempos verbales. Comparación de los materiales de estudio (gramáticas y libros de texto). Descubrimiento de la regularidad, de la variación de los usos de los tiempos verbales en los textos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anticipación de la tarea. ➤ Explicitación de lo que hay que aprender. ➤ Elaboración del problema (a partir de los conocimientos propios y de la investigación en los textos), Formulación de esquemas, etc. ➤ Primer ensayo de exposición oral. 	<p>Libros de texto para la educación secundaria</p> <p>Gramáticas especializadas (RAE-ASALE, Gómez Torrego, Piatti)</p>	<p>Tres sesiones de 120 minutos en cada uno de los cursos de quinto año.</p>

--	--	--	--

Tabla 7

En relación con el hecho de que este trabajo de tesis focaliza la enseñanza de la gramática en la escuela destaco el contexto de la didáctica de la lengua (v. §1.5.), en función de que propone instrumentos para poder explicar las prácticas y elaborar teoría sobre ellas. Así, en esta tesis he buscado construir conocimiento sobre la enseñanza de la lengua –y, principalmente, de la gramática- a partir de una investigación que se centra especialmente en el espacio del aula de escuelas secundarias y que obedece a dos intenciones básicas: comprender el campo de actuación de la didáctica de la lengua y actuar en este campo de manera eficaz (v. Milian, 2000: 77; Camps y Ribas, 2017).

En este contexto, la enseñanza se concibe a partir de analizar la interrelación que se establece entre el alumno como sujeto cognoscente, con la lengua como objeto de conocimiento y con la enseñanza y la intervención de la docente (v. Cap. 1). La investigación focaliza el análisis de los dispositivos y acciones que se ponen en juego para ejercer una influencia educativa que sea eficaz. Se trata de observar qué resultados se obtienen a partir de la implementación de una secuencia didáctica y qué intervenciones son las que propician mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el uso de los tiempos verbales. El cambio metodológico que supone la enseñanza de la gramática en la implementación de una secuencia didáctica es que los alumnos cobren protagonismo en el aula, busquen y seleccionen información sobre los contenidos gramaticales para discutir con sus compañeros y con la docente y así, se pueda estimular la reflexión metalingüística. Asumimos, en el marco de los procesos de enseñanza, que el sujeto se forma a sí mismo a través de mediaciones que pueden ser ejercidas con la interacción que se produce entre los pares y la guía de la docente en las lecturas de materiales de materiales específicos.

Tal como expuse en §4.1., esta segunda fase de la secuencia se basó en establecer el corpus de materiales y en recoger los datos de los libros de texto sobre el uso de los tiempos verbales. En función de que una de las finalidades de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela es que los alumnos desarrollen la capacidad de consultar materiales para mejorar su proceso de redacción (v. Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, en §3.5.1.), propusimos que una de las primeras actividades fuera la consulta de los alumnos a los materiales de estudio –libros de texto, diccionarios y manuales de gramática- para construir conocimiento sobre los tiempos verbales y su funcionamiento en los textos. Concretamente nos interesaba analizar los saberes y

representaciones de los estudiantes, los procesos de toma de notas y las escrituras intermedias que realizan, la manera en que emplean esas anotaciones para aprender y los resultados que se obtienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática a partir de abordar una tarea concreta en el aula, que contempla determinados instrumentos y procedimientos que involucran el empleo de la lectura y la escritura de materiales bibliográficos. Así, trabajamos con los manuales producidos para la escuela secundaria que, en la gran mayoría, han sido enviados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y con los que aportaron las docentes que estaban a cargo de los cursos participantes.

En resumen, con esta tarea mi intención era conocer cómo los alumnos construyen conocimiento sobre el tiempo lingüístico y su funcionamiento en los textos, cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan cuando consultan información en los libros, qué estrategias emplean para superarlos y qué efectos tiene enseñar a reflexionar sobre la lengua en uso. De acuerdo con la propuesta de enseñanza de contenidos gramaticales a través de una secuencia didáctica, la capacidad de razonamiento metalingüístico de los estudiantes se puede desarrollar a partir de promover el diálogo entre pares y con la docente, además de investigar ellos mismos sobre los conceptos que deben aprender.

5.1. El tratamiento de los tiempos verbales en los libros de texto de la escuela secundaria
En este apartado presentamos los resultados del análisis descriptivo de los libros de texto que tienen los alumnos a su disposición en las bibliotecas escolares y los que tienen las docentes a cargo de los diferentes grupos de estudiantes. El libro de texto es una herramienta importante para la enseñanza, ya que muchos profesores lo emplean como recurso básico para programar sus clases y es frecuente que la tarea de los alumnos se articule a partir del uso de fotocopias de estos libros. En otras palabras, los libros de texto condicionan y determinan las tareas y la enseñanza en el aula (v. Widdowson, 1990; González Nieto, 1994; Ribas et al., 2010).

La exploración y el análisis que propusimos tenían como objetivo describir de qué manera se presenta la enseñanza de los tiempos verbales en los libros de texto y qué actividades se proponen para que los estudiantes aprendan y se apropien de los aspectos característicos de la temporalidad lingüística. Hemos tomado los libros que los alumnos tienen a su disposición en las bibliotecas escolares, junto con los que pueden aportar las docentes, para consultar cuando escriben y determinar qué conocimientos pueden construir sobre la conjugación verbal. En tal sentido, conformamos un corpus de

manuales para la escuela secundaria que fueron publicados en los últimos veinte años, entre 1995 y 2015⁵.

En primer lugar, ofrecemos una descripción de la manera en que los libros de texto presentan los tiempos verbales y, en segundo lugar, explicamos cómo reaccionaron los alumnos frente a la información ofrecida y de qué manera abordaron la tarea. Un examen preliminar de los libros de texto que han sido publicados en los últimos veinte años -entre 1995 y 2015- permite observar que privilegian los contenidos de lectura y escritura de textos literarios y de la comunicación social. En algunos casos hay una superposición caótica de diferentes marcos teóricos: comunicación, semiología, pragmática, lingüística textual, que se presentan de manera fragmentaria y confusa (v. §1.4.). En el caso particular de los contenidos gramaticales, pudimos observar tres maneras de presentación:

a) los manuales que ofrecen un apéndice final, generalmente con contenidos teóricos del estructuralismo y la gramática tradicional. Estos manuales organizan sus contenidos a partir de las clases de palabras y sus diferentes subclases, a lo que añaden nociones sobre la construcción de oraciones simples y complejas. Las diferentes clases de palabras aparecen en cuadros, donde se presenta la subclasificación de cada una de ellas con uno o dos ejemplos. Por lo general, las explicaciones son escuetas, lo que explica por qué los alumnos tienen tantas dificultades para poder construir conocimiento sobre las clases de palabras, ya que no se explicita en ningún caso cuáles son los criterios para plantear una subclasificación y lo mismo sucede con los conceptos sobre la oración y su estructura, respecto de los que la explicación no resulta suficiente para que los estudiantes lleguen a identificar las principales diferencias sintácticas y semánticas entre sus constituyentes.

b) los manuales que incluyen un apartado en cada capítulo destinado al abordaje de contenidos sintácticos y normativos. En estos libros los contenidos gramaticales se presentan en el interior de los capítulos, bajo el título de “Gramática y normativa”. En este apartado se mencionan algunas clases de palabras, los tipos de oraciones y cuestiones relacionadas con la ortografía; pero no las relacionan con actividades de lectura y de escritura de textos. En cuanto a los verbos, se realiza una aproximación semántica y también sintáctica, mientras que los tiempos verbales se muestran siempre en el paradigma de la conjugación verbal. Lo que caracteriza a todos estos libros de texto es

⁵ En el apartado B del Anexo Final de este trabajo puede consultarse la lista completa de los libros evaluados.

una explicación mínima del concepto y la presentación de alguna actividad que tiene como objetivo que los alumnos puedan inferir ciertas reglas gramaticales a partir de dos o tres ejemplos.

c) los manuales que cuentan con una carpeta de lengua en la que se ofrecen actividades de lectura, de escritura pero que carecen de explicaciones sobre los contenidos gramaticales y tampoco presentan una reflexión sobre el uso del lenguaje. El enfoque elegido en estos manuales es presentar los contenidos separados: por un lado, los literarios y, por otro, los de lengua o de prácticas del lenguaje. Los tiempos verbales se presentan en el paradigma, sin que haya una conexión con la enseñanza de la comprensión o producción de textos. En cuanto a las propuestas de escritura, las actividades se basan en el producto –una biografía, un resumen, una nota periodística, etc.- sin considerar el proceso de redacción ni su vinculación con los contenidos gramaticales necesarios para construir la organización discursiva de estos géneros.

En líneas generales, la estructura para el tratamiento del verbo que presentan los materiales bibliográficos disponibles en las bibliotecas escolares es bastante similar: se inicia con una definición breve, se consigna un ejemplo y a continuación se propone algún ejercicio o actividad práctica de aplicación. El análisis de las nociones presentadas en estos libros de texto permite señalar ciertas coincidencias como ser que:

- la concepción del verbo que se plantea mayormente se relaciona con el significado de ‘acción’. En algunos casos se agrega la posibilidad de que haga referencia a un ‘estado’;
- la presentación del paradigma se reduce a la distinción entre tiempo presente, pasado y futuro;
- el desarrollo de la información no excede las dos o tres carillas en cada uno de los libros de la serie;
- la presentación de nociones morfológicas respecto de la flexión verbal es escasa;
- en cuanto al uso de los tiempos verbales, se presentan breves referencias con poca ejemplificación que las ilustren;
- en cuanto al aspecto la presentación se reduce a la oposición perfecto simple/imperfecto;
- las definiciones se caracterizan por ser sintéticas y reducidas en cuanto a la información que aportan. Se encuentran acompañadas por un ejemplo y, a veces, por esquemas que sintetizan los aspectos presentados;

- el paradigma de la conjugación verbal se ofrece apartado y sin ninguna vinculación con su empleo en los textos;
- en algunos casos se hacen breves referencias a las reglas ortográficas relativas a la escritura o acentuación de las formas verbales.

Si bien el objetivo de este trabajo no es el análisis exhaustivo ni la comparación de los libros de texto destinados a los alumnos de escuelas secundarias, hemos considerado que es necesario incorporarlos al análisis en función de que son los instrumentos privilegiados de consulta y, en algunas prácticas, constituyen el eje de la enseñanza. En la organización que presentan y en el contenido que desarrollan, podemos observar que las nociones pertenecen a una dimensión formal de la lengua, centrada en los aspectos estructurales y que, en cambio, el análisis del significado de los enunciados o la función de los elementos en la comprensión de diferentes discursos se incorpora en escasa proporción. Hay poca presencia de nociones gramaticales que tengan una aproximación pragmática o una relación con el uso lingüístico en algún contexto particular. En general los conceptos son tomados del estructuralismo, pero se presentan de manera simplificada con muy poca explicación y escasa ejemplificación.

5.1.1. Resultados de la interacción de los alumnos con los libros de texto

Recordemos que la consigna dada a los alumnos se basaba en que buscaran en los libros de texto cómo funcionan los tiempos verbales y tomaran notas para compartir con el resto de la clase. Por eso seleccionamos los libros actuales que están en las bibliotecas de los establecimientos escolares en los que desarrollamos la tarea de investigación (v. §3.6.1.) y los que emplean las docentes participantes de nuestra investigación en el desarrollo de sus clases. El propósito de esta tarea se basaba en que los alumnos pudiesen tomar nota, en principio en sus carpetas, de cuáles son los tiempos y modos que tiene el paradigma de la conjugación verbal y que luego pudieran comunicarlo al resto de la clase a partir de la presentación de afiches. Les explicamos que el objetivo de esta tarea era que pudieran reflexionar sobre la manera en que habían conjugado los verbos en el ejercicio anterior y que desarrollaran el conocimiento necesario para producir el texto explicativo sobre el tema del texto periodístico que incluimos en la secuencia didáctica. Optamos por una división de la clase en pequeños equipos de cuatro y cinco integrantes. Cada equipo contaba con un secretario que era el encargado de grabar las conversaciones que mantuvieran.

En un principio, los alumnos trataron de encontrar los verbos que habían conjugado en el ejercicio de la primera fase para determinar cuáles eran los tiempos

verbales. Se mostraron extrañados por no encontrarlos en los libros de texto. Algunos decidieron consultar los diccionarios y protestaron porque solamente encontraban los infinitivos de los verbos, sin la conjugación. Les pedimos que analizaran el paradigma de la conjugación verbal y la reacción generalizada fue plantear que tenían problemas para poder ubicar los verbos -que tenían en las consignas que les habíamos brindado- en los libros de texto y en los diccionarios. En la totalidad de los cursos, los estudiantes manifestaron que desconocían el funcionamiento del paradigma de la conjugación verbal y que no entendían cómo estaba organizado. Podían reconocer algunas formas, pero no sabían que había tantos tiempos para el pasado o que existían diferentes modos. Solamente veintitrés alumnos del total de los participantes –trescientos treinta y nueve estudiantes- consideraron que era similar a las tablas de conjugación de los verbos en inglés, aunque explicaron que no conocían la manera en que se conjugaban en nuestra lengua.

Podemos dividir los comentarios de los alumnos, de acuerdo a lo que expresaron, en dos grupos:

a) los que pidieron explicación sobre la manera de abordar los tiempos verbales (43%), y

b) los que dejaron la actividad sin hacer porque no la entendían (57%).

Los primeros expusieron que no podían resolver la consigna a través de comentarios como: “Por favor, ¿nos puede ayudar? No entendemos nada de este cuadro” (Georgina); “Profesora. Acá no encontramos los verbos que nos dio para conjugar” (Cristian); “Disculpe, profe. No entendemos por qué se repiten el presente y el futuro. ¿El pasado es el pretérito?” (Leticia); “Necesitamos que nos explique cómo buscar los verbos en estos libros. No encontramos nada” (Simón). En cambio, los participantes del grupo b) optaron por no hacer nada y explicar que no entendieron cuando les preguntamos cómo habían resuelto la tarea.

La manera en que los libros de texto presentan los contenidos gramaticales, especialmente los tiempos verbales, y las tareas que se proponen no permiten que los alumnos construyan conocimientos acerca de cómo se organiza y funciona el tiempo lingüístico en un texto. A través de la presentación del paradigma de la conjugación verbal no se promueve el aprendizaje sobre la organización de los tiempos verbales en un texto ni tampoco sobre el valor que pueden adquirir en la producción discursiva. Observamos, además, que aunque se agrega la denominación “prácticas del lenguaje” en algunos

manuales, no se brinda una actualización de los contenidos como prescribe el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

5.1.2. Reflexiones sobre la interacción de los alumnos con los libros de texto

Los libros de texto presentan una información insuficiente acerca de los tiempos verbales, ya que en la mayoría de los casos solo reproducen el paradigma de la conjugación verbal, de modo esquemático y sin dar mayores explicaciones. En ningún caso se aborda la relación que existe entre los tiempos que integran el sistema y tampoco se encuentran los significados que esos tiempos adquieren en el uso. La falta de enseñanza explícita de los contenidos gramaticales y la poca información que presentan los libros redundan en que los estudiantes de secundaria tengan dificultades cuando los consultan mientras realizan una composición escrita o tienen que resolver alguna actividad que incluya el uso de modos y tiempos verbales. La mayoría de estos libros están orientados a la reproducción del contenido informativo, pero no cuentan con un repertorio de tareas que permitan la construcción de conocimientos necesarios para la producción de textos. Los resultados de las investigaciones recientes sobre la didáctica de la lengua indican que no solo es necesario describir el sistema, sino que se debe desarrollar una conciencia metalingüística sobre el uso de la lengua en la composición de los textos.

En otras palabras, observamos que las actividades están centradas en la lectura de materiales y orientadas al aprendizaje de los conceptos, pero que carecen de un contexto comunicativo en el que haya una práctica del lenguaje concreta. Por ejemplo, las actividades que se proponen sobre escritura no tienen relación con lo que se enseña sobre el proceso de escribir y tampoco se plantean contenidos gramaticales a tener en cuenta en el proceso de revisión del texto. Según ya hemos planteado (v. § 5.1.) estos contenidos hacen referencia a las clases de palabras y abordan el análisis de la oración simple, pero sin que se establezca una relación con el uso. Los libros de texto destinados a los alumnos de educación secundaria no favorecen la propuesta de enseñar la lengua en el marco del uso del lenguaje, tal como se prescribe en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Estos materiales presentan los contenidos atomizados, con informaciones descontextualizadas y promueven un trabajo mecánico en las actividades destinadas a los estudiantes.

Compartimos con Ribas (2010) que el currículo presenta una opción determinada sobre cuáles son los contenidos que deben enseñarse y aprenderse en la escuela – secundaria, en este caso- y sobre qué se pretende con el aprendizaje lingüístico de los alumnos. De esta manera, los libros de texto destinados a los alumnos de las escuelas

medias deberían retomar esta propuesta curricular y proponer actividades concretas para el aula. Aunque, personalmente, considero que los docentes deben contar con la formación necesaria para ser quienes propongan actividades de enseñanza-aprendizaje y que los libros sean un instrumento, no que sean el eje de los procesos de enseñanza. Esta formación docente debería considerar el lenguaje desde la perspectiva de sus usos reales y en los contextos en que se producen las prácticas discursivas. Por otro lado, observamos que prácticamente no hay libros que hayan sido producidos de acuerdo con el nuevo Diseño Curricular prescripto por la Provincia de Buenos Aires, ya que la mayoría presenta la separación entre los contenidos de 'lengua' y los de 'literatura'.

En el caso particular de los tiempos verbales, la presentación se basa en el paradigma de la conjugación a través de los tres verbos modelos –*amar, temer, partir*–, es decir, en el sistema, sin hacer referencia a los usos y significados que pueden adquirir los tiempos en la construcción de los textos. Solo en algunos libros (v. Sánchez et al., 2010; Lotito y Klein, 2009; Wainschenker y Dib, 2007; Ballanti et al., 2008; Guido et al., 2004; Petruzzi et al., 1999; Guido, 1997; Sarquis et al., 1997; Zerbi de Troisi, 1995) hemos podido observar que hay una relación de los verbos con la construcción del texto narrativo, si bien también en estos casos el abordaje que presentan es sumamente escueto.

Consideramos que la focalización en hacer un libro atractivo para los alumnos ha generado un impacto negativo en la selección de los contenidos que deben ser enseñados en la escuela, ya que el texto escrito ha perdido espacio frente a la imagen, lo que se refleja en la pobreza con la que se presentan esos contenidos en estos libros. Por otra parte, al no haber una conexión entre los estudios formales de la gramática con los estudios del discurso, se presentan contenidos gramaticales de manera dispersa, sin coherencia entre ellos, separados de los procesos de lectura y de escritura. De acuerdo con Charolles y Combettes, “la frase y el discurso aparecen actualmente como dos unidades profundamente diferentes y objeto de análisis disjunto. Esta ruptura que se observa en la mayoría de publicaciones de lingüística y en la enseñanza no es nueva” (2001: 119; en Camps, 2010: 17). Compartimos con estos autores que en el pasado tuvo influencia en la enseñanza la oposición entre gramática y retórica y que, en los últimos años, este contraste se ha acentuado y existe una neta oposición entre las actividades centradas en el estudio formal de la lengua y en la explicación y el estudio de los géneros discursivos.

Aunque en algunos casos se convocan especialistas para la producción de los libros de texto y manuales para la escuela secundaria, las explicaciones y los contenidos provienen de enfoques de enseñanza anteriores. Así, podemos observar que algunos son más tradicionales y que en otros se han incorporado el texto y su clasificación a partir de las secuencias organizadoras del discurso, sin considerar que esas secuencias se conforman a partir de oraciones y de elementos lingüístico-gramaticales. En nuestra búsqueda de información hemos encontrado que los libros destinados a la construcción de saberes para los alumnos de escuelas secundarias no están actualizados en relación con una enseñanza de la gramática que esté al servicio de los procesos de comprensión y producción textual. Si bien se introducen algunos conceptos de *Pragmática* o de *Lingüística textual* o de *Enunciación*, se presentan de manera aislada y los contenidos gramaticales se resumen en un anexo al final del libro. Esto implica que no hay una integración de estos contenidos para que los alumnos realmente puedan *practicar con el lenguaje* como se propone en el Diseño Curricular actual de la Provincia de Buenos Aires.

5.2. La explicación sobre los tiempos verbales en las gramáticas

En el apartado anterior hemos podido observar que los libros de texto no abordan la explicación sobre los tiempos verbales, sino que se caracterizan por presentar el paradigma de la conjugación verbal de manera aislada de la comprensión o de la producción de textos. Aunque en nuestra experiencia hubo estudiantes dispuestos a comprender, no encontraron la manera de relacionar sus conocimientos previos con el contenido ofrecido por los libros destinados a los alumnos de secundaria. Para abordar el tratamiento de los tiempos verbales en las gramáticas, tomamos dos publicaciones relacionadas con la enseñanza del español y el último manual de gramática publicado por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE-ASALE, 2011). Iniciamos el trabajo en las aulas con dos copias originales en papel de cada obra y con la versión digitalizada de las tres obras, dado que los alumnos contaban en su gran mayoría con las netbooks distribuidas por el Ministerio de Educación de la Nación. De esta manera, trabajamos con los siguientes materiales:

- *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez Torrego ([1992] 2002, octava edición);
- *Gramática pedagógica: Manual de español con actividades de aplicación* de Guillermina Piatti (2013);

- *Nueva gramática de la lengua española. Manual* de la Real Academia Española, primera gramática académica panhispánica consensuada por todas las academias de la lengua española (2011).

Según expusimos en el apartado §1.6., para esta investigación construimos un marco teórico basado en la teoría de la actividad y en el desarrollo de la metacognición. En este contexto, la evaluación formativa cobra una importancia fundamental como instrumento de desarrollo de la práctica pedagógica, dado que permite que el docente y los alumnos compartan una retroalimentación constante sobre la evolución del aprendizaje. Por ello es necesario abordar y compartir con los estudiantes la metodología y los instrumentos y criterios que se emplearán en esta evaluación, junto con el empleo de la autoevaluación. En el marco de la didáctica de la lengua, la tarea de evaluar es una herramienta que propicia el desarrollo de la práctica pedagógica, en función de que su objetivo primordial es la recogida de información para analizarla posteriormente.

Destaco la construcción de un marco teórico para realizar esta investigación por el hecho de que los estudios que se realizan en el marco de la enseñanza de la gramática han enfatizado el papel que tienen las creencias y las formaciones de los docentes. Estas representaciones y creencias se manifiestan como acciones, conductas y comportamientos “espontáneos” a partir de los saberes construidos en la formación profesional, que son producto del modelo de enseñanza basado en la transmisión y recepción de los contenidos (v. Camps y Ribas, 2017). En este contexto, como docente-investigadora, que me he formado con ese modelo de enseñanza transmisiva, debo revisar mis representaciones previas para construir y poner en práctica una nueva forma de enseñanza; dado que en el marco de la didáctica de la lengua no solo es necesario contar con una sólida formación en el campo del saber, sino que también se requiere un saber pedagógico para orientar y guiar el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Además, en este trabajo de investigación considero que la planificación de situaciones de enseñanza y la metodología que se aplique en el aula orientan el proceso que puede realizar el alumno en la construcción de su conocimiento. La interacción que se genere en el aula es fundamental para analizar los aspectos que se involucran, tales como las características de los estudiantes y las particularidades de la profesora (creencias, saberes, expectativas, seguridad y autoestima, etc.), la naturaleza del conocimiento junto con la organización e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, –la motivación, la implicación de los alumnos en el proceso, la activación de conocimientos previos, los contenidos de enseñanza, las actividades propuestas, las

orientaciones didácticas e intervenciones docentes y los criterios, instrumentos y tipos de evaluación-. Así, en el marco de la didáctica de la lengua es necesario generar la reflexión metalingüística y explorar cómo se interviene en el aula para promover la metacognición.

En tal sentido, cuando se trata de abordar conceptos complejos es fundamental aplicar en las aulas lo que Mercer y sus colaboradores proponen como *habla o conversación exploratoria* para la construcción de significados y conocimientos. De acuerdo con esta propuesta, en el aula se deben promover tres formas de conversación para construir conocimiento:

- (i) **conversación disputativa**, que se caracteriza por incentivar las posiciones que no estén de acuerdo sobre los temas para que los alumnos tengan que buscar o recurrir a la información y así poder justificar sus análisis y toma de decisiones;
- (ii) **conversación acumulativa**, orientada a construir un conocimiento común a partir de compartir la información;
- (iii) **conversación exploratoria**, dirigida a hacer visible el razonamiento y en la que el conocimiento se debe justificar con mayor seguridad en los argumentos (v. Mercer, 2001; 2004).

En lo que sigue de nuestra experiencia, en distintas fases del proceso fuimos aplicando alternativamente cada una de estas formas de conversación en el aula, puestas al servicio del desarrollo de las habilidades de producción de los estudiantes. La propuesta que planteo para enseñar y aprender gramática se basa en que los alumnos cobren protagonismo en el aula y que la docente sea la guía o mediadora que propicie el desarrollo personal de los estudiantes a partir de que puedan leer, escribir, hablar y escuchar sobre los contenidos gramaticales que estén construyendo en la clase. La evaluación formativa es relevante para conocer qué estrategias emplea el alumnado cuando debe resolver una determinada tarea y para comprender las causas de las dificultades que surjan. En tal sentido, es necesario diferenciar la evaluación del examen para consignar una nota a cada estudiante. El tipo de evaluación formativa debe orientarse a que el alumno llegue a ser capaz de reconocer sus aciertos y dificultades en la construcción del saber, mientras que la enseñanza de la gramática debe promover la reflexión metalingüística de los estudiantes. Así, la práctica educativa se ve favorecida si se tiene la evaluación como eje vertebrador de la secuencia didáctica.

5.2.1. Resultados de la interacción de los alumnos con las gramáticas y empleo de la conversación disputativa

La primera intervención docente fue solicitarles a los alumnos que eligieran con qué gramática trabajarían. Un 57% eligió la *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez Torrego ([1992] 2002, octava edición) porque les parecía que sería más fácil al ser “didáctica”, según justificaron posteriormente. Un 38% seleccionó el Manual de la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE-ASALE (2011) y un 5% tomó la *Gramática pedagógica* de Piatti (2013), todas en sus versiones digitales. Debían realizar una toma de notas espontánea sobre lo que les llamara la atención del tratamiento de los verbos para poder exponer al grupo total y discutir con los pares y con la docente-investigadora.

Los alumnos comenzaron la consulta a las gramáticas, especialmente leyéndolas en las pantallas de sus netbooks. En un principio, iniciaron la lectura con el objetivo de estudiar el funcionamiento de los verbos y trataron de asimilar información, pero la rechazaron cuando encontraron que no tenían los conocimientos previos para comprenderla. Manifestaron sorpresa ante la diferencia que había en el tratamiento sobre los verbos en estos materiales respecto de lo que habían encontrado en los libros de texto. Si bien, en una gran mayoría, estaban atentos a lo que leían, expresaron que tenían dificultades para comprender la información de las gramáticas. Así, observamos mientras recorríamos las mesas de trabajo que perdían el interés en la medida en que se encontraban con una profundización y abstracción de los conceptos sobre el tema. Especialmente, mostraron desconcierto cuando tomaron la gramática de Piatti (2013), en la que se recupera el modelo de Reichenbach (v. §2.2.1.2.), por la gran abstracción con que eran presentados los conceptos. El planteo de los alumnos fue que parecía un abordaje matemático. Comprendimos la situación y enfatizamos que para aprender debían abordar conceptos abstractos y un lenguaje académico que es diferente al que emplean en su cotidianeidad. Entonces les planteamos la necesidad de leer los materiales, hacer una toma de notas previas para hablar y escuchar sobre los tiempos verbales y sus usos.

Dado que la tarea se focalizaba en la búsqueda de información sobre el funcionamiento de los tiempos verbales y la toma de notas para compartir con el resto de la clase, los alentamos a que buscaran los materiales y a que permanentemente compartieran y comentaran lo que habían encontrado con el resto del grupo. La toma de notas podía ser individual o colectiva, pero la presentación a la clase debía ser en pequeños grupos por lo que era necesario que analizaran y discutieran lo que ofrecerían

acerca del funcionamiento de los tiempos verbales. En la totalidad de las aulas en que realizamos la experiencia los alumnos se involucraron con esta metodología y preguntaron, intercambiaron ideas y acordaron qué información era la más conveniente para explicar al grupo total de clase. Aplicamos el tipo de conversación *disputativa* que señala Mercer (2001, 2004):

D: -Veamos cómo se clasifican los verbos de acuerdo con su significado. ¿Todos son verbos de acción?

A1: -Acá dice que hay tres formas no personales (el alumno estaba buscando información en la gramática de Gómez Torrego).

A2: Este libro también tiene las formas personales del verbo (buscando información en la gramática de Piatti).

D: -Lean la información y vean si pueden explicar de qué se trata la clasificación de formas personales y formas no personales del verbo.

El objetivo de este tipo de actividad es que la docente no aporte información sobre el tema directamente a través de lo que se conoce como clase magistral, sino que sean los alumnos quienes se involucran en la resolución de tareas para descubrir qué saben sobre el tema y aprender los contenidos trabajados a partir de los recursos que les proporciona el profesor y de la información que puedan recabar. En la medida en que los pequeños grupos lo necesitaron o en que la profesora-investigadora advirtió una dificultad se acercó para explicar y aclarar. Las gramáticas que les ofrecimos presentan una cantidad de información tal sobre los verbos, que los alumnos se presentaban desconcertados y solo atinaban a copiar algunas citas literales. Es tan escaso y fragmentado el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre el verbo, sus tiempos y su funcionamiento en los textos, que no le encontraban sentido a la información que presentan las gramáticas y no sabían leer el paradigma de la conjugación verbal.

El tipo de *conversación exploratoria* permitió que los alumnos pudieran conversar y pensar juntos, recurrir a la docente para preguntar y comprender cuál era la consigna de trabajo y qué criterios debían considerar para analizar las diferentes clasificaciones de verbos. Se enfatiza el valor de este tipo de conversación por facilitar la construcción de conocimientos entre iguales. Mercer (2001; 2004) destaca que es una manera de usar el lenguaje para poder pensar de manera colectiva y que es necesario que el docente

promueva la interacción y que explique qué es lo que se espera que realicen con la actividad.

Así, asumimos que, desde una perspectiva sociocultural (v. §1.5.2.), se plantea la enseñanza de la gramática a partir del desarrollo de procesos de andamiaje que incidan en la “zona de desarrollo próximo” propuesta por Vigotsky. Esta zona es entendida como la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo, que está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial que se determina a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. En este contexto se destacan el papel que tienen el lenguaje y las prácticas socioculturales en la construcción del conocimiento. En tal sentido, propusimos implementar una metodología basada en la interacción verbal entre pares y con la docente-investigadora, dividida en tres momentos esenciales: a) la promoción del habla exploratoria, b) la incorporación de estrategias para incentivar la discusión y la explicación-argumentación, y c) la toma de notas intermedias de los materiales leídos para producir afiches que se emplearían para el trabajo de escritura del texto explicativo sobre un nuevo descubrimiento científico. Se trató de poner en construcción unos conceptos y un pensamiento abstracto en las clases a partir de un proceso de modelización, orientado a que los alumnos construyeran una visión del conocimiento gramatical a partir de la discriminación de conceptos y la relación que tienen con modelos teóricos.

5.2.1.1. Resultados de la promoción del habla exploratoria inicial

De acuerdo con Fontich (2006), el habla exploratoria es fundamental en la secuencia y en la construcción del aprendizaje en el aula. Es necesario que los alumnos se involucren en la tarea que deben realizar, que se cumplan unas reglas básicas de interacción y que haya alguno de los alumnos que grabe la interacción que se da en los grupos pequeños sin ningún tipo de corte o alteración de su desarrollo. En las clases expositivas tradicionales se acostumbra a los alumnos a escuchar las explicaciones del profesor. En cambio, en esta propuesta el protagonista es el alumno y el docente debe ser quien haya planificado previamente el trabajo para actuar como mediador. Si bien es cierto que no se puede anticipar todo lo que los alumnos pueden plantear, es importante que el docente tenga una planificación acerca del aprendizaje que los alumnos deberán construir.

El habla exploratoria inicial se inició a partir de la pregunta realizada por la docente-investigadora: “¿Qué conocimientos aportan las gramáticas sobre los tiempos verbales?”. El objetivo era que la interacción entre la profesora y los alumnos propiciara la

construcción de un saber específico sobre el tema. Acordamos con los diferentes grupos de clase que comenzaríamos la lectura del índice del Manual de la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE-ASALE (2011), por ser el que brinda mayor explicación sobre la temática. Antes de observar el índice, compartimos información sobre la producción conjunta que se realizó entre la Real Academia Española y las diferentes asociaciones de la lengua hispanoamericanas. A los alumnos les llamó la atención que hubiesen variaciones dialectales del español hasta que presentamos ejemplos del uso de nuestra lengua en diferentes países y zonas del país.

Posteriormente, iniciamos la lectura del índice para que los alumnos pudieran hacerse una representación del contenido. Leyeron de manera silenciosa cada uno y, después, fueron leyendo en voz alta los subtítulos de cada capítulo. Cuando les preguntamos cuáles serían los capítulos que deberíamos abordar, varios señalaron uno de los apartados del capítulo 4 porque se menciona el tiempo y otros agregaron los capítulos 23 y 24 del Manual de la RAE-ASALE (2011). Acordamos con los diferentes grupos que trabajaríamos sobre los tiempos verbales del modo indicativo. En función de la diversidad de alumnos que encontramos en los distintos grupos de clase, les propusimos que leyeran la información en pequeños equipos de cuatro o cinco alumnos y escribieran en sus carpetas la información que consideraran relevante junto con las preguntas que surgían de esa lectura. Les explicamos que se trataba de escribir para aprender y de aprender para poder escribir. Una vez que hubiesen tomado nota de la información, iniciaríamos la discusión con los demás compañeros y con la docente-investigadora.

La metodología cualitativa que aplicamos en esta investigación requiere que se consideren e interrelacionen datos diversos de lo que sucedió en las aulas para poder analizarlos. En esta primera parte de esta segunda fase de la secuencia didáctica, recuperamos las interacciones verbales que se generaron entre los estudiantes y con la docente investigadora al abordar las gramáticas. Es importante destacar que nuestra intención en el análisis de estos intercambios comunicativos es reconocer de qué hablan los estudiantes y qué tipos de problemas surgen cuando tienen que abordar el estudio de los tiempos verbales en las gramáticas. En las siguientes tablas se muestran y comentan algunos de los resultados grabados en audio de la interacción entre los integrantes de los cursos con la participación de la docente investigadora:

Colegio San José	
5° "A"	<ul style="list-style-type: none"> - El índice muestra un montón de información sobre el verbo y el tiempo. (María) - Sí, pero está desorganizada. Aparece en páginas diferentes. ¿Vamos a copiar todo eso? (Josefina) - ¿Por qué no copiamos un poco cada uno? (Marcos) - Yo prefiero leer y que la profesora nos explique. (Cristian) - Pero nos dijo que copiemos. (Laura) <p>Finalmente, comenzaron a copiar literalmente la información, sin hacer preguntas.</p>
5° "B"	<p>Este grupo planteó la necesidad de que hubiese explicación sobre el tema porque no entendían nada de lo que habían leído. En el momento de hacer la puesta en común, presentaron una fotocopia del paradigma de la conjugación verbal.</p>

Tabla 8

Instituto María Auxiliadora	
5° "A"	<ul style="list-style-type: none"> - Disculpe. No sabemos qué hacer. Tratamos de leer, pero no entendemos nada. (Franco) - Este cuadro es el que plantea el presente y el pasado. ¿Estaría bien? (Azul) - ¿Está bien si copiamos el cuadro en la carpeta? (Jessica) <p>Les explicamos que la toma de notas estaba orientada a que pudieran apropiarse de la información para comprender el tema y compartirlo con sus compañeros. Cuando realizamos la puesta en común, este grupo había copiado el paradigma de la conjugación verbal en sus carpetas.</p>
5° "B"	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora, empezamos a leer. Y no entendemos nada. ¿Por qué dice "morfología del verbo"? (Nerina) - Sí, también toma la raíz, los morfemas flexivos, la concordancia, el número, la persona, el tiempo, el sujeto gramatical. No entendemos nada. (Rafaela) - ¿Qué podemos copiar de todo esto? (Denise) <p>Les solicitamos que anotaran todas las palabras o frases que no entendían. En lugar de tomar nota de la información, este grupo se dedicó a leer el capítulo 4 sobre la flexión verbal y a resaltar las palabras desconocidas.</p>

Tabla 9

Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”
<p>5° “U”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesora, disculpe. Queríamos leer esto (capítulo 4 sobre la flexión verbal), pero está en un idioma raro. (Rodrigo) - No es un idioma raro, Rodrigo. Parece un lenguaje de estudio. Pero, bueno, nos pasa que no sabemos qué escribir porque no entendemos nada. ¿Qué hacemos? (Sabrina) - No estamos en condiciones de poder explicar el tema porque no entendemos. (Abril) <p>Les solicitamos que trataran de leer y de tomar notas de lo que pudieran. Definieron tiempo verbal como “la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla” (v. NGRALE, 2010: §23.1.1a) y, a continuación, transcribieron la información sobre tiempos verbales junto con el cuadro de clasificación de tiempos simples y tiempos compuestos que se presenta en §23.1.1b. La dificultad se planteó en la puesta en común, dado que solamente leyeron lo que habían copiado sin poder explicarlo.</p>

Tabla 10

Escuela de Educación Secundaria N° 2 “Islas Malvinas”
<p>5° “Orientación Ciencias Sociales”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profe, disculpe, no sabemos qué escribir. Hay mucha información sobre el verbo. Pudimos encontrar el presente y el futuro en el libro. Pero no encontramos el pasado en el índice. (Gimena) - Acá hay ejemplos de pasado entre paréntesis. ¿Son los que tenemos que copiar? (Adrián) <p>Este grupo inició la tarea manifestando desconcierto por la información que habían encontrado en el índice del manual y preguntaron qué debían escribir. No reconocían, en un principio, que existieran diferentes formas del pasado y que el tiempo se denomina pretérito. Les solicitamos que trataran de tomar nota de aquella información que les sirviera a ellos para aprender sobre el tema y que les permitiera poder explicarles a sus compañeros.</p>
<p>5° “Orientación Educación Física”</p> <p>Este grupo de alumnos dividió los tiempos verbales entre los pequeños equipos y los copiaron en la carpeta.</p>

<p>5º “Orientación Artes Visuales”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podemos definir los tiempos verbales? (Matías) - ¿Qué significa “flexión verbal”? (Melisa) - ¿Está bien si copiamos el tiempo presente? No sabemos bien cuál copiar. (Rocío) <p>En este grupo se dedicaron a copiar algunos fragmentos de la información provista por el manual.</p>
<p>5º “Orientación Economía y Administración”</p> <p>Este grupo hizo preguntas sobre cómo se presentaba la información que habíamos leído en el índice y comenzaron a copiar en cada pequeño grupo uno de los tiempos del modo indicativo del paradigma de la conjugación verbal.</p>
<p>5º “Orientación Ciencias Naturales”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa categoría gramatical? (María) - ¿Por qué dice “flexión verbal”? (Francesca) <p>Este grupo se dedicó a copiar fragmentos de la información provista por el manual, en una tarea interrumpida permanente por las preguntas que surgían de no comprender el vocabulario específico.</p>

Tabla 11

<p>Escuela de Educación Secundaria N° 3 “7 de Marzo”</p>	
<p>5º “A”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podemos hacer acá? Nos cuesta entender. (Ana) - ¿Qué significan la “categoría gramatical”, la “flexión verbal”, la “deíctica”? (Johana) <p>Este grupo se dedicó a hacer cuadros de presentación de los tiempos, de acuerdo con el paradigma de la conjugación verbal.</p>	
<p>5º “B”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está bastante complicado el tiempo verbal acá. (Fabián) - Sí, no sabemos qué escribir. (Braian) 	

<p>- ¿La flexión verbal es lo mismo que el tiempo verbal? (Nerina)</p> <p>En este grupo trataron de hacer un resumen de lo leído. Cuando tuvieron que leer sus notas aclararon que habían copiado, pero que no entendían nada de lo que tenían escrito.</p>
<p>5º "C"</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué podemos poner? (Luisina) - Tendríamos que llamar a la profesora. (Rafaela) - Profe, ¿podría venir? (Gastón) - No sabemos qué hacer. (Rafaela) - Es muy difícil leer eso. (Gastón) - ¿Podemos hacer el cuadro de todos los verbos? (Rafaela) - No sabemos qué significan un montón de palabras y no queda claro cómo es el presente, y el pasado y el futuro. (Luisina) <p>Les explicamos que nuestra propuesta era que intentaran leer y tomar nota de lo que comprendieran y también que anotaran las cuestiones que no entendían.</p>

Tabla 12

Una vez que terminaron con la toma de notas, les propusimos compartir en el grupo total cuáles son los tiempos verbales del modo indicativo y cómo están organizados. En la puesta en común que realizamos con los diferentes grupos de clase, observamos que la toma de notas reproducía la información de manera literal, sin que hubiese alguna modificación o anotación personal.

5.2.1.2. Resultados de la toma de notas y reflexión sobre los obstáculos en el aprendizaje

Rescatamos la toma de notas porque, para aprender y enseñar gramática, es necesario promover en el aula la lectura de materiales específicos, la escritura de ideas para construir conocimiento, la expresión oral -que permita la confrontación de ideas en grupos reducidos y con la totalidad de los alumnos-. En tal sentido, consideramos que tanto el lenguaje escrito –la lectura y la escritura- como el docente son los mediadores para favorecer la construcción del aprendizaje en el aula. Por otro lado, nuestro propósito fue plantear una tarea que potenciara no solamente la *zona de desarrollo próximo* de los alumnos a nivel individual, sino también la zona de desarrollo potencial del grupo de alumnos. A partir de los estudios de la psicología del desarrollo, se ha enfatizado una organización de los conocimientos en las estructuras lógico-matemáticas generales e independientes de los conocimientos a los que se aplican. El hecho de comprobar que existen brechas horizontales en las adquisiciones llevó a que los investigadores les

prestaran mayor atención y dieran más importancia a los contenidos. Coquin-Viennot y Gaonac'h se cuestionan "cuáles son los saberes que están en juego en la enseñanza de una lengua, sea ésta materna o extranjera" (2005: 315). Estos autores parten de considerar que si los alumnos cuentan de antemano con habilidades en el dominio, por lo menos, de su lengua materna, el aporte de la escuela debe ser mejorar esa facultad o inculcar nuevas destrezas.

Compartimos con Camps (2010) que en el aprendizaje de los contenidos gramaticales existen obstáculos, que la autora define como "ámbitos problemáticos sobre los que reflexionar para avanzar en el modelo de enseñanza que proponemos" (2010: 16). Estos ámbitos problemáticos se relacionan con el objeto del saber y su estructura –obstáculos epistemológicos-, con los procesos de enseñanza –obstáculos metodológicos- y con los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes –obstáculos relacionados con el sujeto que aprende-. Sobre el objeto de conocimiento y su estructura, Camps explica que "las sucesivas propuestas de renovación de la enseñanza gramatical se han centrado en la revisión de los contenidos a la luz de las distintas teorías lingüísticas que más o menos sucesivamente se han disputado la hegemonía científica" (2010: 17). Así, en el marco de la didáctica de la lengua, la autora distingue que las dificultades se producen a partir de:

- a) la diferente orientación que han tenido los estudios gramaticales y los estudios del discurso y, por ello, la dificultad para contar con una gramática pedagógica que esté sustentada por un marco teórico coherente. De acuerdo con la autora, la influencia negativa de las gramáticas formales en la selección de los contenidos para enseñar se refleja en la pobreza de los libros de texto actuales, que presentan unos conceptos dispersos y sin coherencia entre ellos;
- b) la complejidad de las formas lingüísticas que, generalmente, son plurifuncionales. Con respecto a la estructura del saber, Fontich (2006) señala cinco niveles de abstracción: (i) confusión entre lengua y realidad, (ii) reconocimiento y percepción; (iii) análisis y manipulación, (iv) clasificación, inferencia y validación, (v) generalización;
- c) el obstáculo que representan los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de escolarización para el aprendizaje progresivo de la complejidad del concepto como, por ejemplo, las diferentes clasificaciones sobre el verbo (2010: 17).

En relación con los procesos de enseñanza, también Camps reconoce los obstáculos metodológicos y señala que la metodología que se plantea es transmisiva y que no conduce a la construcción del conocimiento gramatical, sino que provoca

- a) la atomización de los saberes gramaticales relacionados con los minicontextos en que se los presenta;
- b) la rutinización de procedimientos: preguntas, sustitución, etc., en relación con las formas adecuadas de la misma lengua que hablan los alumnos;
- c) la separación entre el conocimiento declarativo (definiciones, explicaciones) y el procedimental (subrayar, completar, identificar, etc.);
- d) la consideración del ejemplo paradigmático inicial, que generalmente responde al prototipo de la categoría, y que al tener que ser tomado por los alumnos como referente, no les permite identificar otros usos, tal como sucede, por ejemplo, con la posición inicial del sujeto en la oración que constituye una característica prototípica para esta categoría (2010:18-19).

Para afrontar los obstáculos relacionados con las dificultades de conceptualización y sistematización de los contenidos gramaticales por parte de los estudiantes, Camps señala que se deben tener en cuenta dos factores:

- a) unos contenidos gramaticales coherentes, sistematizados y sistematizables. El enfoque de la enseñanza de la gramática, en el marco de la didáctica de la lengua, que propone la autora se aleja del planteo que naturaliza los modelos científicos. Fundamenta que el objeto de estudio es la lengua que hablamos los seres humanos y, entonces, deben ser las producciones verbales la base de la percepción y de la observación, tal como hacen los científicos para elaborar sus hipótesis explicativas. El proceso de aprendizaje se basa en aprender unos conocimientos científicos –adaptados para poder ser aprendidos- que sean instrumentos para una mayor comprensión acerca del funcionamiento de la lengua;
- b) un proceso de abstracción que acompañe a los alumnos desde lo que es observable hasta su inclusión en unas relaciones sistematizadas y generalizables en algún nivel. En esta propuesta, el aprendizaje de la gramática debe basarse en el conocimiento en uso para llegar al conocimiento sistemático -que implica la abstracción, la generalización y la sistematización- que les permita mejorar sus usos verbales (2010: 19).

La lectura y la escritura constituyen instrumentos para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento, aprender y poder reproducirlo. Sin embargo el potencial epistémico de la escritura depende, entre otras cuestiones, del nivel de conocimientos previos que tengan los alumnos, del interés que les genere la tarea y de las estrategias que empleen durante el proceso de lectura y escritura. Pudimos observar que los alumnos, en la toma de notas que hicieron en los diferentes pequeños grupos, reprodujeron información de forma literal del manual.

Cuando hicimos las puestas en común, leyeron lo que habían copiado sin poder desprenderse del papel y no tenían herramientas para explicar lo que habían anotado. Fue muy costoso que pudieran pensar lo que habían leído de sus anotaciones y que presentaran un ejemplo de los tiempos verbales. Esto se debe, tal como lo manifestaron en muchos casos, a la falta de conocimientos previos para poder conectar lo que leían con sus saberes. Si bien, en muchos casos, estaban motivados para resolver la tarea e intentaban comprender el tema, el hecho de no contar con conocimientos redundó en alumnos copistas que repetían, sin entender totalmente, la información del manual. Es importante considerar que el potencial epistémico de la lengua escrita –en la actividad complementaria de la lectura y de la escritura- se basa en el desarrollo de la capacidad de emplearla para construir y formar el propio pensamiento. La copia literal de la información no logró una construcción de conocimientos, por lo que los alumnos no integraron esa información a su estructura cognitiva.

5.2.2. Reflexiones sobre la interacción de los alumnos con las gramáticas

Observamos que algunos estudiantes intentaban realizar un resumen de la información sobre el verbo. Una de las dificultades es que no tomaban exclusivamente la información sobre los tiempos verbales, sino que les llamaba la atención que hubiera diferentes formas de clasificar los verbos –sintáctica, semántica y morfológica-. Algunos preguntaban por qué se hablaba de “verbos defectivos” o qué significaba “verbo transitivo”. Otra de las dificultades es que tendían a copiar todo lo que encontraban como información en cada uno de los apartados. Se planteaban dos casos diferenciados: por un lado, estaban los que intentaban hacer un resumen y focalizaban su atención en la primera parte de la información presentada en cada apartado y dejaban de lado lo demás y, por el otro lado, se encontraban los que intentaban copiar todo, que explicitaron su molestia por tener tanto material para reproducir. En función de que nuestro objetivo era que pudiesen apropiarse de información sobre el funcionamiento de los tiempos verbales

para poder explicarla y de que teníamos un tiempo pautado con cada uno de los grupos, con la docente y con el equipo directivo de cada escuela, decidimos intervenir en el proceso de escritura.

En función de lo que pudimos observar en la manipulación realizada por los estudiantes de las gramáticas, compartimos con Ruiz Bikandi y Vera (2004) que es necesario cambiar la metodología en la enseñanza de los contenidos gramaticales, ya que es preciso diseñar toda una estrategia didáctica en la que los conocimientos gramaticales adquieran su sentido como facilitadores de los procesos comunicativos básicos y como estructuradores de nociones que ayuden a la comprensión del sistema con el que actuamos para producir textos verbales. Reconocemos, en tal sentido, que es necesario diseñar situaciones de enseñanza que incluyan procesos didácticos extensos y que contemplen diferentes momentos para interactuar con los materiales y para poder compartir y discutir entre los alumnos y con la docente lo que comprenden e interpretan de la lectura de esos materiales.

El proceso de modelización que les propusimos se tornó complejo en un principio, dado que los alumnos desconocían el paradigma de la conjugación verbal y los diferentes modelos teóricos que abordan el tiempo y el aspecto en los verbos. A partir del habla exploratoria se propuso desarrollar un proceso de descubrimiento, de explicación y de análisis del nuevo conocimiento. Intentamos que, a través de la modelización, los estudiantes reconocieran la necesidad de analizar de qué manera se construye el tiempo lingüístico y qué modelos teóricos han intentado explicarlo. Observamos que la lectura de las gramáticas influyó positivamente en el trabajo propuesto y que el hecho de haberles propuesto resolver un problema los movilizó para aprender.

Podemos observar que estas gramáticas recuperan algunas de las diferentes propuestas de análisis del tiempo verbal y el aspecto que abordamos en el marco teórico, especialmente la teoría de Bello (v. §2.2.1.1.), el modelo de Reichenbach (v. §2.2.1.2.) y la concepción de los planos de Weinrich (v. §2.2.2.1.), junto con el modelo aspectual de Vendler (v. §2.1.2.2.). Esta actividad se propuso para poder ubicar a los estudiantes delante de materiales que los interpelaran a partir de los contenidos que desarrollan y para que se movilizaran sus intereses al descubrir en los libros cómo funciona el objeto de análisis. Hemos observado en el inicio de esta práctica una fuerte tendencia de los alumnos que se dedican a hacer la tarea a buscar la palabra del docente para que les indique de qué manera resolver la ejercitación.

Si bien los alumnos valoraron las gramáticas didáctica y pedagógica, lo que destacaron es la cantidad de información que se ofrece sobre el verbo y plantearon lo difícil que es aprender todo eso. Admitimos que, dentro de las clases de palabras, el verbo es una de las más complejas y constituye una de las categorías fundamentales (v. Camps y Ribas, 2017). Cada marco teórico ofrece una manera diferente de abordar el verbo y los tiempos verbales y a pesar de que los alumnos cuentan con un conocimiento lingüístico que les permite comunicarse y con ciertas intuiciones lingüísticas para el análisis, no logran comprender los diferentes enfoques de estudio de los verbos.

Aunque en estas gramáticas se ofrece una descripción de los posibles usos de los tiempos verbales, observamos que se trata de una lectura un tanto compleja para los alumnos de secundaria en función de que para el análisis del contenido se necesitan conocimientos previos sólidos. La explicación del significado de los verbos se presenta de manera sintética para quien no tiene conocimientos previos que le permita entenderla y, cuando se emplean ejemplos, se presentan oraciones simples que muestran lo dicho pero que son insuficientes para abordar la correlación verbal y el significado que adquieren los verbos en un texto.

Una cuestión que es relevante es la consigna que les dimos a los alumnos, dado que no es lo mismo identificar un verbo de manera aislada en un enunciado que solicitar que analicen el funcionamiento de las formas verbales y la correlación temporal en los textos, reconociendo los complejos mecanismos semántico-discursivos que subyacen. Los alumnos deben pasar del uso espontáneo que pueden realizar en una oración a analizar el funcionamiento de los tiempos verbales en un texto escrito. En otras palabras, solicitamos un pasaje de lo espontáneo a lo formal, de la revisión en el sistema al análisis de un texto escrito. Observamos que, además de enseñar el paradigma de la conjugación verbal, para poder incidir en cómo se emplean los tiempos verbales en un texto escrito, debemos proponer una reflexión explícita que les permita analizar los diferentes planos de la textualidad y el uso de los tiempos en la enunciación.

Por ello, es necesario que haya una enseñanza de la gramática reflexiva, en la que los alumnos puedan investigar sobre el tema a aprender y que, a través del diálogo entre el docente y el estudiantado –y entre los alumnos entre sí, además-, se pueda construir el conocimiento gramatical. Específicamente sobre los verbos, pudimos compartir con los alumnos la complejidad que tiene esta palabra desde las mismas definiciones que proponen los materiales, dado que algunas enfatizan lo nocional, otras incluyen lo morfológico, y otras agregan también lo sintáctico-semántico, etc. Así, se destaca que

desde el punto de vista funcional, el verbo es el núcleo del predicado. Y, según los distintos marcos teóricos, se plantea que sintácticamente puede tener modificadores y complementos -objeto directo, objeto indirecto, etc.- y que los distintos argumentos representan diferentes papeles temáticos –agente, tema, etc.-. Sumado a esto se encuentran las clasificaciones sintáctico-semánticas que se hacen de los verbos, que distinguen entre estados, procesos, verbos de acción, psicológicos, entre otros. Otra dificultad que los alumnos encuentran en las gramáticas que consultaron es que desde el punto de vista semántico, cuando clasifican los verbos emplean criterios asociados a valores de significado pleno y, entonces, por ejemplo, dejan afuera a los verbos copulativos y auxiliares que se encuentran gramaticalizados y con pérdida de parte de su significado.

Por otra parte, desde el punto de vista morfológico, compartimos con los estudiantes que los verbos poseen una raíz que se combina con desinencias y que presenta vocales temáticas. Presentamos, entonces, los elementos que conforman la flexión verbal –persona, número, tiempo, modo, aspecto, etc.-. Además, explicamos las formas no personales del verbo –infinitivo, participio y gerundio- ya que antes de que lo hiciéramos, los alumnos no podían reconocer las diferencias que hay entre formas personales y no personales. De hecho, presentaron dificultades para darse cuenta de que debían conjugar los verbos en los enunciados que les ofrecimos en la actividad inicial (v. §4.1.).

En relación con los tiempos verbales, los alumnos tomaron nota de los valores que cada uno puede adquirir según el enunciado y el contexto. Sin embargo, no se puede dejar de considerar que en un texto, como los que les ofrecimos en la experiencia, los diferentes tiempos verbales entablan una correlación temporal particular, la denominada *consecutio temporum*. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que más allá de reconocer los verbos conjugados y de asignarles un tiempo particular, en la construcción de la temporalidad del texto se debe analizar la manera en que se configuran el tiempo del enunciado con el de la enunciación. De acuerdo con lo expuesto, en el análisis de un tipo de discurso concreto, como es el que propusimos en la secuencia, los alumnos para comprender tienen que analizar el contexto –identificación de deícticos, de los ejes temporales de la enunciación y del enunciado y del tiempo narrado frente al tiempo comentado-. También deben abordar el empleo de los diferentes tiempos para identificar la alternancia entre los valores de anterioridad, simultaneidad, posterioridad de los hechos y los diferentes usos de los pretéritos perfecto/imperfecto para narrar o describir.

Consideramos que explicitar el uso prototípico de las formas verbales con solo la inclusión de uno o dos ejemplos no contribuye a que los alumnos de la escuela secundaria puedan tener una representación de los usos. En general tienden a pensar que se trata de una información parcializada para memorizar, en lugar de hacer el intento por comprender ese contenido informativo. En el diálogo que fuimos manteniendo con los diferentes grupos, los alumnos destacaban lo difícil que es la gramática y la sensación de que es un conocimiento sobre el que las gramáticas presentan muy poca información para que puedan relacionar. Esto debe tener relación con la formación previa que han tenido y con la necesidad de que la docente pueda explicar la complejidad que presenta la categoría verbo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de que se puede abordar desde lo morfológico como una clase de palabra que presenta una flexión particular, desde lo semántico-sintáctico como el elemento nuclear que organiza la predicación y las construcciones argumentales y desde la textualidad como constructor de la cohesión en la temporalidad lingüística.

Para finalizar este apartado, asumimos con Ribas (2010) que, como puede observarse en la comparación de los materiales bibliográficos abordados, estamos frente a un obstáculo epistemológico a partir de que las diferentes propuestas de enseñanza gramatical se han ido centrando en la revisión de los contenidos a la luz de diversas teorías lingüísticas. No discutimos las teorías lingüísticas que se toman de base, sino la manera en que se recortan y se presentan en los libros de texto. En las gramáticas que leyeron los alumnos puede observarse que se retoman diferentes autores que se han ocupado del estudio de los tiempos verbales. Si bien se presenta un análisis de los posibles significados que los tiempos verbales adquieren en el uso, falta una conexión entre lo morfosintáctico y lo semántico con los estudios del discurso.

5.3. La producción escrita sobre los tiempos verbales y la aplicación de la conversación acumulativa

Durante la experiencia, los alumnos debían tomar nota de cómo funcionan los tiempos verbales en los enunciados a partir de analizar, en primer lugar, el tema en los libros producidos para los alumnos de escuela secundaria y en las gramáticas. Nuestra intención fue poder poner en marcha la *conversación acumulativa*, orientada a construir un conocimiento común a partir de compartir la información (v. Mercer, 2001; 2004). En la siguiente tabla resumimos la consigna brindada a los alumnos:

Actividades	Objetivos	Instrumentos didácticos
Producción de un informe sobre el funcionamiento de los tiempos verbales.	Construcción de conocimientos sobre la conjugación de verbos.	Libros de texto, diccionario, gramáticas.
Producción escrita de un texto narrativo sobre el texto periodístico que aborda el descubrimiento de las nuevas especies.	Comprobación de la actualización de los conocimientos del paradigma de la conjugación verbal.	Libros de texto, diccionarios, gramáticas.
Detección de las formas de la conjugación y de la expresión de la temporalidad en la producción escrita de los alumnos.	Reconocimiento del uso de los tiempos verbales en sus propias producciones.	Textos producidos, libros de texto y gramáticas.

Tabla 13

La mayoría de los alumnos presentó dificultades para producir un texto, ya que no sabían cómo seleccionar la información que incluirían en su borrador y tampoco de qué manera escribirlo. Muchos proponían que les hiciéramos un listado de preguntas para responder. Los planteos realizados por los estudiantes evidenciaban que prácticas habituales como “producción escrita” para ellos se basan en la búsqueda de información en un texto, por lo general de extensión no mayor que una o dos carillas, para responder preguntas. No debemos olvidar que escribir constituye una tarea compleja, dado que implica realizar una variedad de actividades casi de manera simultánea: es necesario hacerse una representación mental de la situación comunicativa y de los objetivos que se pretenden lograr, recuperar de la “memoria a largo plazo” los conocimientos previos que se tengan sobre la temática, buscar y seleccionar información, organizar el contenido para poder textualizarlo, revisar y corregir lo que sea necesario para obtener el texto.

Desde nuestra experiencia, consideramos que una de las deudas de la enseñanza de la lengua materna, relacionada con los cambios curriculares y metodológicos de los últimos años, es que no se enseña a escribir. En algunos casos se adhiere a la concepción de la escritura como un proceso que, sin embargo, no se considera en las producciones escritas, ya que solamente se evalúa el producto final. Contribuir al conocimiento de las intervenciones didácticas que favorecen el aprendizaje del proceso para redactar un texto escrito debe partir, en principio, de considerar la lengua escrita; en

segundo lugar, de aprender las diferencias que existen entre lenguaje oral y el escrito y, por último, del dominio progresivo de las estrategias necesarias para planificar el texto e ir redactándolo.

En consonancia con lo anterior y, a partir de considerar los resultados de las diferentes investigaciones sobre la enseñanza de la escritura en el aula realizadas por Camps et al. (1993, 2000, 2001, 2003, 2005, 2010, 2017, entre otras), es que nos planteamos que la actividad de construcción de conocimiento se realiza preferentemente en interacción social. Por la influencia de las ideas de Vigotsky (1979, 1995), recuperadas en las investigaciones de Camps y colaboradores, se enfatiza el papel que tiene el lenguaje en el desarrollo de las funciones superiores y sus repercusiones en el desarrollo del aprendizaje. De acuerdo con estos planteos, los procesos psicológicos superiores resultan de los procesos intra e interpersonales. Se trata del valor positivo que tiene en la génesis social e instrumental del desarrollo del lenguaje, la interacción social en los procesos colectivos. En este contexto se emplea la creación de una *zona de desarrollo próximo* o de una *zona de construcción del conocimiento*, en un marco de interacción que integre tanto las diferentes representaciones de los sujetos como las mediaciones instrumentales y sociales disponibles.

De esta manera, la zona de construcción del conocimiento se configura como una zona de trabajo o conjunto de condiciones ideales para que se pueda desarrollar la tarea con éxito. Además, a partir de la idea bajtiniana de que el lenguaje es una construcción social, las investigaciones mencionadas le permiten a Camps llegar a la conclusión de que las actividades grupales para realizar la tarea de forma colectiva son las condiciones ideales para el aprendizaje de la escritura. Compartimos con Cook-Gumperz (1988) que el acceso a la alfabetización y al texto escrito como una construcción social existente de manera independiente a los sujetos que aprenden, surge principalmente de que las actividades propuestas sean socialmente relevantes. En este contexto, cada grupo debía organizar su exposición sobre el funcionamiento de los tiempos verbales para explicárselo a los demás compañeros de la clase. Por eso, antes de comenzar con el trabajo propiamente dicho, realizamos la planificación oral del texto escrito de manera colectiva en cada uno de los grupos de clase a partir de considerar la consigna de trabajo y la información que brindaban los materiales. Fue muy importante el trabajo con el índice y con los diferentes subtítulos después de haber leído los materiales.

La primera sesión de escritura del texto explicativo, en grupos de cuatro a cinco alumnos, se inició con la representación de la tarea que debían realizar y con la

planificación de las acciones para la producción de los textos. A continuación, los alumnos buscaban, seleccionaban, organizaban la información y la plasmaban de manera escrita en papel. La docente investigadora circulaba por los grupos para asesorarlos y discutir algunos puntos en los que no se ponían de acuerdo. La tarea desarrollada fue sumamente interesante en muchas aulas, dado que los alumnos se involucraron de manera diferente a la primera vez y preguntaron sobre el funcionamiento de los verbos a partir de las discusiones que tenían entre ellos sobre qué notas tomaban de la información.

Una de las razones por las cuales decidimos trabajar con pequeños grupos, de cuatro o cinco alumnos, es por el hecho de no conocer los alumnos previamente y para poder atender la diversidad en el aula. Para armar los grupos empleamos una división por colores, que fueron repartidos a los alumnos para que en cada equipo hubiese estudiantes con conocimiento de lengua extranjera, con los que tienden a una reflexión natural del lenguaje y con los que tenían más dificultades para analizar los tiempos verbales. Por otra parte, esta modalidad de trabajo nos permitió analizar de qué manera los alumnos construyen el texto a través de lo que hablan y negocian de manera oral. Criticaron el Manual de la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE-ASALE (2011) porque tiene mucha información y, en general, eligieron los libros de Gómez Torrego ([1992] 2002) y Piatti (2013), que son los que presentan de manera más sintética los datos. Además, debemos considerar que son libros con una orientación didáctica/pedagógica como está señalado en los títulos correspondientes de cada libro.

Si bien tomaron estos autores como bibliografía básica, les resultó difícil poder encontrar significado en el paradigma de la conjugación verbal y comprender que los tiempos pueden tener diferentes sentidos. Un presupuesto suele ser que los alumnos cuentan con determinada competencia lingüística, que los ayuda, pero que los complica en transformar ese conocimiento “natural” e “implícito”, en consciente y reflexivo.

Sin embargo, en primera instancia, observamos que a los alumnos les costaba poder reflexionar sobre el significado de los verbos. Les llamó la atención al 90% que tengamos diferentes usos del presente y que, de acuerdo con el contexto, cada uno adquiera una significación diferente. Todos los grupos escribieron sobre los diferentes empleos del presente. Reconocemos el valor que tiene el trabajo en pequeños grupos y la recapitulación posterior con toda la clase, en función de que hay un 30% de alumnos que pudo reflexionar sobre los verbos y su funcionamiento a partir de la discusión sobre los

ejemplos. Discutir y reflexionar con los alumnos permitió que fuesen descubriendo las diferentes significaciones.

Aunque los niños en los primeros años de su infancia realizan permanentemente preguntas reflexivas sobre el lenguaje del tipo de ¿Cómo se llama el objeto X?, ¿Cómo escribo la palabra Y?, ¿Por qué se dice así?, entre otras; observamos que muchos de los participantes de la experiencia ya no se preguntan ni cuestionan los usos del lenguaje. Pareciera que la lengua es de una manera y buscan cuál es la respuesta correcta, como si en el uso del lenguaje no tuviéramos diferentes opciones para la expresión de las ideas. En la medida en que tengan que analizar los usos y las diferentes opciones, más allá del “adiestramiento” en la respuesta correcta, los alumnos podrán desarrollar su competencia para comunicarse y apropiarse de las reglas de comunicación y el uso de la lengua en los diversos contextos. Consideramos, entonces, que si no hay una enseñanza de los contenidos gramaticales de manera reflexiva en la escuela, los aprendices permanecen en un estado de conocimientos construido en la infancia. Para que puedan tener una evolución, es necesario retornar a los saberes, teniendo en cuenta que

Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas (v. Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 119).

En la segunda sesión de escritura, los alumnos leyeron sus producciones. Un 60% optó por tomar nota de uno solo de los materiales porque encontraron diferencias en cuanto a los significados de los tiempos verbales. El 70% de los alumnos abordó la escritura de los valores y significados en el uso del presente y de los pretéritos del modo indicativo. Un 20% le agregó el valor del futuro del modo indicativo a los tiempos mencionados. Solo un 10% incorporó el presente del modo subjuntivo. Justificaron las elecciones a partir de explicar que en los textos seleccionados para analizar el uso de los tiempos verbales –los referidos al descubrimiento de una nueva especie de dinosaurio (v. la secuencia didáctica en §4.1.)-, se empleaban los tiempos presente y pasado del modo indicativo. Cuando les propusimos que realizaran las etapas de revisión y corrección de los textos, nos llamó la atención que solamente se concentraron en revisar la ortografía y no tuvieron en cuenta el contenido.

Si bien valoramos lo que implica como actividad que los alumnos hayan leído las gramáticas y hayan tenido que escribir sobre los tiempos verbales, los textos producidos por los alumnos no son más que unas referencias a los tiempos y sus posibles significados en enunciados breves. Debería trabajarse mucho más la escritura en el aula. Rescatamos que la riqueza del ejercicio está en la lectura de los materiales y en asumir una tarea de escritura. Lo que observamos es que, al tomar los mismos materiales de base, que presentan una información sintética sobre los diferentes tiempos y sus usos, los textos que produjeron los alumnos no presentan casi diferencias. En general, como toman uno de los materiales de referente, los textos producidos presentan la misma información.

5.3.1. La revisión del texto y la conversación exploratoria

En función de poder poner en práctica la *conversación exploratoria*, dirigida a hacer visible el razonamiento y en la que el conocimiento se debe justificar con mayor seguridad en los argumentos (v. Mercer, 2001; 2004), la docente investigadora solicitó los textos producidos en los pequeños grupos en cada uno de los cursos. Esos textos fueron revisados y corregidos por la profesora, en relación con la presentación y el contenido, y escaneados para compartir con los alumnos. Además, también fueron transcritos en procesador de texto por la profesora a cargo de la investigación. Las versiones en Word tenían revisiones y comentarios sobre el contenido de los textos, con el fin de buscar que los alumnos pudiesen comparar y fundamentar diferentes usos posibles.

En la tercera sesión de clase cada grupo de alumnos recibió imágenes de textos de Gabriel García Márquez, Julio Cortázar y Rafael Menjívar Ochoa, que presentan las revisiones y reformulaciones que los propios autores realizaron sobre sus borradores, para compartir la necesidad de la tarea de revisión de la escritura. El objetivo era que pudieran observar que quienes son famosos por escribir necesitan revisar y corregir lo que han escrito. Les explicamos el valor que tiene la función epistémica de la escritura y socializamos el valor de la revisión y corrección de los textos.

Posteriormente, iniciamos la revisión de los textos producidos por los alumnos y, así, los estudiantes tuvieron la oportunidad de discutir, entre ellos y con la docente investigadora, cuáles eran los ejemplos que habían tomado de las gramáticas y qué otros podían proponer. En tal sentido, cada grupo explicó el funcionamiento de los tiempos verbales, especialmente los que corresponden al modo indicativo, para el resto de sus compañeros y para las docentes –cabe aclarar que esta exposición constituyó una práctica de prueba para la que debían realizar en la tercera fase de la secuencia que

implementamos y presentamos en el próximo capítulo-. En su presentación tenían que plantear ejemplos de usos verbales diferentes a los que se presentaron en las obras gramaticales y, después de la exposición, se dedicaban unos minutos a la reflexión sobre los ejemplos planteados. Consideramos relevante en este punto plantear una tarea en la que son los propios alumnos los que deben construir la información y que la explicación y la intervención docente se realice en la medida en que ellos lo solicitan. En tal sentido, destacamos la interacción en el aula en el marco del desarrollo de una tarea planificada y consensuada con los alumnos y también el discurso de clase como un instrumento poderoso en la construcción y progresión del aprendizaje, que les permite a los alumnos realizar determinadas actividades sociales y cognitivas.

5.4. La producción escrita sobre el descubrimiento periodístico

Una vez que terminaron de exponer sobre el uso de los tiempos verbales, los alumnos debían producir un texto explicativo escrito sobre el hallazgo de una nueva especie de dinosaurio a partir de dos textos periodísticos que hacían referencia al mismo descubrimiento (v. la secuencia didáctica en §4.1.), con el fin de poner a prueba sus conocimientos sobre el funcionamiento de los tiempos verbales. Recordemos que la consigna propuesta se basaba en: a) producir un texto explicativo sobre el hallazgo de una nueva especie de dinosaurios a partir de la lectura de los textos periodísticos facilitados por la docente investigadora, y b) explicar cómo funcionan los tiempos verbales y justificar la elección de los usos empleados en sus textos.

Propusieron realizar el proceso de escritura en grupos en función de que consideraron la escritura como una actividad comunicativa y que la experiencia anterior había sido significativa. Ahora bien, a pesar de que se había trabajado sobre los valores y usos de los tiempos verbales, al recorrer los grupos observamos que la mayoría escribía los textos empleando el tiempo pasado, especialmente el pretérito perfecto simple. No tenían en cuenta los comentarios y las descripciones que los textos originales expresaban en tiempo, como puede observarse en los siguientes ejemplos tomados del corpus de producciones de los estudiantes:

Un equipo de paleontólogos españoles descubrió una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años, en el cretácico inferior, y que se caracterizó por una joroba de unos 40 cm. en la espalda, informó la revista especializada "Nature" en su nueva edición.

Texto producido por MP, alumna de 5to de la Escuela Agropecuaria N° 1.

Este dinosaurio perteneció al suborden de los terópodos, es decir, anduvo en dos patas, como el Velociraptor, pero fue hasta cuatro veces más grande que él. Además presentó unas pequeñas protuberancias en los huesos del antebrazo, como las que tenían muchas aves actuales y que les sirvieron para insertar las plumas más grandes de las alas.

Texto producido por SG, alumno de 5to B del Instituto San José.

Otra de las cuestiones que observamos es que solamente consideraban el tiempo, sin pensar en que la flexión verbal incluye información sobre la persona gramatical y el número y de que con esto se establece la concordancia con el sujeto gramatical. Es interesante observar que la actividad propuesta tuvo la función de acercar a los alumnos entre ellos y con la docente, dado que se pudo plantear la reflexión metalingüística sobre sus escritos. Les pedimos que cada grupo leyera para el pequeño grupo la producción y realizaran las correcciones que consideraran pertinentes.

En esta actividad esperábamos que consultaran lo que habían escrito anteriormente sobre el uso de los tiempos verbales. Consideramos esencial buscar instrumentos que propicien el encuentro de la teoría con la formación de los alumnos. Es necesario que no haya una vinculación de manera “aplicacionista” de la teoría, sino que los alumnos puedan comprender para poner en práctica el nuevo conocimiento. En un principio, les pedimos que buscaran los textos explicativos que habían producido sobre los verbos y los leyeran. Observamos que, en general, se genera ansiedad por terminar el trabajo, pero buscando qué quiere el docente que ellos consignen en la tarea a desarrollar. Algunos alumnos lo plantean directamente, preguntando “¿Qué hago acá?”. Ante la reiteración de la consigna “leer el texto explicativo para determinar los usos de los tiempos verbales”, vuelven a preguntar: “¿Qué es lo que tengo que poner?”.

Una segunda cuestión que analizamos es que no hay una conexión entre el saber declarativo y el saber procedimental. Hay alumnos que pueden señalar cuáles son los significados de los tiempos verbales e, inclusive, presentar algún ejemplo. Sin embargo, no pueden trasladar ese conocimiento a la práctica concreta de análisis de los textos. Recuerdan algunos significados en el uso de los tiempos verbales, pero no pueden identificar el uso en los textos ni qué relación se entabla entre los verbos en ellos. En el caso de los contenidos gramaticales, los libros y las explicaciones les ofrecen información a los alumnos que sirve, inicialmente, para construir un saber declarativo, pero además se deben promover situaciones que propicien que puedan apropiarse de la teoría a partir de

la reflexión. Esto implica que se piense sobre cómo “saber poner en práctica las teorías” para poder tomar decisiones y actuar de acuerdo con ellas en las actividades.

Entonces, propusimos realizar un análisis conjunto del funcionamiento de los tiempos verbales en los textos periodísticos que tenían para leer y comparar con el uso que les habían dado en sus producciones. En tal sentido, transcribimos del texto original:

Un equipo de paleontólogos españoles descubrió una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años, en el Cretácico inferior, y que se caracterizaba por una joroba de unos 40 centímetros en la espalda, informa la revista especializada "Nature" en su nueva edición.

Iniciamos el análisis del funcionamiento de los tiempos verbales a partir de establecer las diferencias entre las relaciones de perfecto/imperfecto y de anterioridad/simultaneidad/posterioridad. Abordamos el empleo del pretérito perfecto simple, que se utiliza para narrar; el uso del pretérito imperfecto, que se emplea para describir una situación del pasado; y por último, tuvimos en cuenta la utilización del presente para hacer alusión al momento de la producción del texto y los comentarios. Después los comparamos con los textos escritos por los alumnos:

Un equipo de paleontólogos españoles descubrió una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años, en el cretácico inferior, y que se caracterizó por una joroba de unos 40 cm. en la espalda, informó la revista especializada “Nature” en su nueva edición.
Texto producido por BB, alumna de 5to B de la Escuela de Educación Secundaria N° 3.

A continuación, les solicitamos que hicieran carteles en afiches con el empleo de los tiempos verbales, en los usos para narrar, para describir o para hacer comentarios, etc. El objetivo era que volvieran a entrar en contacto con la información, pero observando el empleo de los tiempos verbales en sus propias producciones. Además, los afiches que hicieron por grupo se colocaron en las paredes de las aulas para tenerlos como referentes a la hora de la revisión de los textos que produjeran. Dado que la reformulación de sus textos está basada en la ortografía principalmente, abordamos con los alumnos que en la escritura se debe distinguir el *hacer con el lenguaje* del *hablar del lenguaje*.

Por otra parte, a partir de considerar el criterio de elementalidad, Fontich (2006) señala que es necesario organizar el contenido a enseñar en dos momentos. El primero corresponde a la presentación de unos contenidos básicos, mientras que el segundo debe

emplearse para realizar una ampliación de los contenidos. De esta manera, el autor explica que se sigue un recorrido de complejización progresiva de unas nociones elementales iniciales para articular el discurso posterior. Una cuestión importante que observamos es que es necesario que los alumnos se involucren en las actividades para construir su propia comprensión y que esto no se hace solamente escuchando una clase sobre contenidos presentados de manera clara.

Además, de acuerdo con Cuenca (2000), en el marco de la lingüística cognitiva, la observación y el análisis del funcionamiento de la lengua no debe surgir de modelos ideales, sino de situaciones reales. Así fue que les propusimos a los alumnos analizar los tiempos verbales, sus usos y su correlación en los textos periodísticos que habían consultado y en los que habían producido sobre el descubrimiento de la nueva especie. En principio analizamos los dos textos periodísticos a partir de considerar cómo se construían las secuencias narrativa y descriptiva, de qué manera se ubicaba el productor textual respecto de la narración, teniendo en cuenta los planos discursivos correspondientes al foco y el fondo. Hopper (1979) postuló, a partir de investigaciones realizadas con psicólogos y en observaciones en un importante número de lenguas que, al contar una historia, los productores textuales empaquetan las informaciones de acuerdo con sus percepciones del hecho, las necesidades del oyente y los objetivos comunicativos. Desde esa perspectiva de registro, las acciones principales de una historia constituyen el plano de la figura o el foco, mientras que sus comentarios y evaluaciones y las acciones secundarias componen el plano del fondo, tal como distingue Weinrich (v. § 2.2.2.1.) cuando hace referencia a los tiempos verbales del mundo narrado y los del mundo comentado.

Por otra parte, revalorizamos la escritura, especialmente su papel epistémico, de modo que distinguimos tres usos diferentes de lo escrito en esta investigación:

- los materiales ya existentes, como son los libros que los alumnos han tomado de referencia y que sirven para entrar en contacto con la información y también para trabajar el proceso de lectura;
- los borradores de textos explicativos y los esquemas que los alumnos produjeron. En la medida en que eso se fue discutiendo en cada grupo pequeño y en el grupo total, se intentó construir una memoria operativa para poder realizar el trabajo de reflexión sobre el uso de los tiempos verbales;

- la reflexión metalingüística sobre los textos producidos y sobre el empleo de los tiempos verbales se destinó a la construcción conceptual de la información en la “memoria a largo plazo” de los alumnos.

Compartimos con Ribas (2010) que es un obstáculo epistemológico poder pasar de los conocimientos espontáneos o de los nocionales que han adquirido los alumnos en los primeros niveles de escolarización a un aprendizaje progresivo de la complejidad de los conceptos. Los saberes previos de los alumnos se basaban en que el verbo indica ‘acción’ y refleja el pasado, el presente y el futuro, sin tener en cuenta de qué manera se representa la realidad discursivamente y la riqueza que adquiere la temporalidad verbal en los diferentes tipos de textos.

5.5. La intervención docente y el proceso de construcción textual

En las investigaciones que han desarrollado Camps et al. (1993, 2000, 2001, 2003, 2005, 2006, 2010, 2017, entre otras) sobre la producción escrita de géneros discursivos, se enfatiza la importancia que tiene incidir en el proceso de composición y la necesidad de que el docente intervenga e interactúe con los alumnos en este proceso y que promueva la interacción entre los estudiantes. En el marco de la formación, desde un contexto teórico constructivista, estos autores promueven en sus investigaciones una nueva modalidad de evaluación que está al servicio de la construcción del texto escrito. Se trata de implementar controles sucesivos mientras se realiza el proceso de aprendizaje con el propósito de remediar las posibles dificultades que surjan respecto de la regulación y autorregulación de los aprendizajes por parte de los propios alumnos.

En estas investigaciones se emplean secuencias didácticas basadas en dos tipos de actividades:

- (i) la propuesta de escritura de un texto, que siempre está enmarcado en una situación comunicativa real o simulada y que implica que los alumnos deban considerar las condiciones de la producción escrita;
- (ii) la realización de actividades de aprendizaje que incluyan lecturas y análisis de materiales, ejercicios para el aprendizaje de ciertos contenidos, síntesis orales de los conocimientos construidos, etc.

Afirman estos investigadores que es en la confluencia de estos dos tipos de procesos donde se produce el aprendizaje de escribir un determinado género discursivo. Se ha comprobado, entonces, que existe una estrecha interrelación entre los procesos de producción escrita y los que corresponden a la enseñanza y el aprendizaje de la redacción. Es central la regulación consciente de estos procesos a partir de una forma de

evaluación que se utiliza como una manera de retroalimentar los procesos, en la que participan activamente los alumnos y el docente.

En tal sentido, las investigaciones en relación con el campo de la producción escrita han determinado no solo unas conclusiones teóricas que enriquecen la didáctica específica de la lengua escrita, sino también una manera de abordar las interacciones en el aula y de interpretar los datos para aprovecharlos en una reflexión que promueva una enseñanza innovadora y más eficaz. Desde una perspectiva vigotskyana, el discurso en el aula es considerado un instrumento en la construcción del conocimiento y se enfatiza que en la interacción social es donde se pueden construir significados culturalmente relevantes. Así, se remarca que la escuela tiene como función principal transmitir y construir esos conocimientos relevantes de su entorno.

En la implementación de la secuencia didáctica y en el desarrollo de la tarea, en un primer momento, cada alumno participante interpreta la consigna a partir de su propia subjetividad y de una representación de la situación. La intervención docente adquiere relevancia en función de que se debe promover el diálogo en el aula para que se pueda transitar de lo individual a un campo de significados compartidos, que le permita al docente tomar conciencia de los conocimientos de los alumnos y de cómo están construyendo lo nuevo. A partir de la revisión y recapitulación de los conocimientos que se están construyendo, el docente puede explicar para que esos significados nuevos puedan formar parte de la conciencia de los estudiantes. El objetivo es conseguir, a través de la recapitulación y de la explicación del profesor, una representación intersubjetiva en la que el papel de cada uno y del grupo así como de la tarea a desarrollar conjuntamente, pueda ser conceptualizada de manera similar.

Para abordar el valor discursivo que pueden tener los tiempos verbales en un texto, resolvimos que la clase consistiera en la transmisión de conocimientos a través de la observación colectiva y del análisis del funcionamiento de los tiempos en el texto. Se intentó establecer una conexión entre el uso y el conocimiento sistemático de la lengua, para integrar las actividades con el trabajo de lectura, comprensión y producción de textos. Si bien los alumnos habían leído las gramáticas y habían tomado nota de los valores que pueden tener los diferentes tiempos verbales, el ejercicio de reconocer el funcionamiento de los tiempos en los textos que debían leer y en los que producían demandó un nivel de conocimientos más profundo que involucra vincular este contenido con otros saberes. Estos saberes son de tipo contextual –la diferenciación entre los niveles del enunciado y de la enunciación, la relación entre el eje del pasado y el del

presente, por ejemplo- y de tipo textual –primer y segundo plano del relato, alteraciones en la presentación de los hechos en el tiempo, etc.-.

Así, los alumnos debían enfrentarse, en una tarea compartida con la docente investigadora, a la diversidad de significados que pueden tener los verbos y sus correlaciones en los textos. Esto implica que la enseñanza de los contenidos gramaticales se basa en la búsqueda de información y en el análisis razonado con los alumnos. Se implementó una actividad que construye un saber gramatical a partir de la observación del sistema de la lengua y el razonamiento gramatical a partir del análisis de los textos y de los usos concretos. En función de aclarar el funcionamiento de los verbos en los textos, la docente investigadora expuso, a través de diapositivas, la propuesta de Filinich (v. §2.2.2.3.) sobre cómo se construye el tiempo en los relatos y explicó la elección de los tiempos verbales para narrar, describir, comentar, presentar discurso referido y hacer referencia al momento de producción de un texto.

Una vez que presentamos la información sobre la construcción del tiempo verbal en una narración, pusimos a disposición de los alumnos textos literarios cortos –elegimos cuentos- para poder ilustrar de qué manera se relacionan el tiempo del argumento con el tiempo de la trama. Seleccionamos estos textos en función de que son de lectura frecuente y de análisis en el aula. Después, retomamos uno de los textos periodísticos y analizamos de qué manera se había construido el tiempo en el texto y qué valor significativo tenía. Con toda la información los alumnos debían realizar un cuadro para ejemplificar las diferentes posibilidades. Notamos que, a pesar de que leen muchas historias narrativas en Literatura, desconocen en todos los casos cómo analizar el tiempo y su construcción discursiva.

El propósito de la producción de un cuadro sobre el empleo de los tiempos verbales era que los alumnos pudieran sistematizar lo que habían trabajado en clase, a partir de la presentación de las diapositivas y el análisis de la construcción del tiempo en los textos. Una vez que produjeron el esquema, los alumnos participaron de una puesta en común en la que debían presentar la información seleccionada para el cuadro y los ejemplos sobre el uso de los tiempos verbales. Cada grupo debía tomar ejemplos diferentes a los que habíamos analizado. Además, la exposición de los alumnos se tomó como ensayo previo a la que harían como cierre de esta secuencia para resaltar los aspectos positivos de cada uno y señalar los que debían ajustarse. En las devoluciones participaron tanto los propios alumnos como la docente investigadora.

5.6. Las interacciones en las aulas

El análisis cualitativo de las interacciones en el aula que presentamos no se basa en una mera descripción, sino en relevar la información sobre cómo se fue construyendo el conocimiento sobre los tiempos verbales. Aunque la mayoría de los alumnos demandaba la inmediata corrección de la profesora, les expliqué cómo estaban previstas las actividades. La primera fase de la secuencia era para conocer y para que tomaran conciencia de sus conocimientos previos sobre los tiempos verbales. Les indiqué que para poder construir conocimientos debían ser conscientes de qué era lo que sabían.

En las exposiciones que fueron realizando los alumnos, tanto sus compañeros como la docente investigadora fuimos realizando observaciones sobre los aspectos positivos de esta práctica de oralidad y también de lo que debían mejorar en cada caso. Generalmente, lo que les pedimos fue que se apropiaran de los nombres de los tiempos de la conjugación, especialmente los correspondientes a los pretéritos, ya que se los olvidaban y tendían a referirse a ellos como la “forma del pasado”. A partir de las explicaciones que les dimos sobre la relación que se entabla entre los pretéritos, les solicitamos que construyeran un glosario en borrador y un esquema para poder representar las relaciones entre ellos.

En relación con la construcción de significados, Mercer (2004) explica que en las aulas el aprendizaje consiste, principalmente, en la adquisición y apropiación de lenguaje específico. Considera que es necesario reinterpretar y adaptar los conceptos de *zona de desarrollo próximo* y de *andamiaje* en el aula. Facilitar el aprender con *andamiaje* es guiar y acompañar a los alumnos para que puedan apropiarse de un lenguaje y adquieran nuevos marcos de referencia, que les sirvan para contextualizar sus experiencias. El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados con los alumnos y la función del lenguaje es ser el instrumento para construir y negociar significados.

Una vez que compartimos los borradores de glosarios y esquemas, debían producir un texto explicativo sobre el funcionamiento de los tiempos verbales. Mientras se realizó esta tarea, la docente investigadora se ocupó de alentar y guiar el proceso de construcción del texto escrito. Los alumnos, en algunos casos, a partir de las notas que habían tomado escribieron el texto explicativo y otros consultaron las gramáticas. Las interacciones se orientaron a la aclaración y la toma de decisiones sobre el contenido que seleccionaron para sus producciones. Cuando ya contaban con un borrador de los textos explicativos, se realizaron lecturas en cada grupo y en el grupo total para realizar

comentarios, sugerencias, modificaciones. En tal sentido, se puso el énfasis en el papel central que tiene el discurso en el aula, ya que el contexto sobre el que se trabaja es construido a partir del uso del lenguaje. Se trata de que reconozcan que el lenguaje puede hacer referencia a realidades o épocas lejanas, o referirse a elementos que no tengan existencia material. Por esto es que se remarca el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso comunicativo, que se crea entre pares y con el acompañamiento y la guía del docente.

Es importante aclarar que seleccionamos esos textos en función de que la noticia es un texto estudiado desde la escuela primaria y, por lo tanto, se trata de un formato discursivo familiar para los alumnos. Cuando tenían el borrador del texto sobre el descubrimiento, debían reflexionar sobre el uso de los tiempos verbales. Esto nos permitió abordar los niveles de comprensión de los alumnos, en función de que un primer nivel puede manifestarse a partir de lo que puedan tomar de la información, resumirla y verbalizarla. El segundo nivel de comprensión se da cuando son capaces de aplicar esos conceptos. Esto es importante porque el discurso de los estudiantes aporta información para que el profesor pueda construir el andamiaje necesario para el aprendizaje. En este punto nos encontramos con que ni los libros de texto ni las gramáticas hacen referencia al funcionamiento de los tiempos verbales en los textos. Así fue que tuvimos que presentar la propuesta de la construcción del tiempo narrativo desde la Teoría de la Enunciación, especialmente del material de Filinich (v. §2.2.2.3.) y también el análisis de cómo funcionan los verbos en el mundo narrado y en el mundo comentado en relación con la propuesta de Weinrich (v. §2.2.2.1.).

A partir de los textos que leímos y analizamos en los grupos, los alumnos tuvieron oportunidad de expresar sus ideas sobre el funcionamiento de los verbos en los textos. De esta manera observamos la evolución desde el momento inicial, cuando completaron el primer ejercicio con los infinitivos, hasta la reflexión metacognitiva que podían hacer finalmente sobre los significados posibles de los verbos en los enunciados. En tal sentido, la percepción, la inferencia y la comparación, especialmente en la interacción con el lenguaje escrito redundan en que los alumnos puedan construir conocimientos sobre los tiempos verbales en los textos, sin tener que memorizar el paradigma de la conjugación.

5.7. Recapitulación

En este apartado recuperamos lo desarrollado en la segunda fase de la secuencia didáctica, en la que los alumnos debían abordar el conocimiento de los tiempos verbales y la construcción de la temporalidad lingüística a partir del análisis de la información que les

brindan sobre este tema los libros de texto y las gramáticas. Nuestro propósito era que pudieran descubrir la regularidad y la variación en el uso de los tiempos verbales en la construcción de un texto narrativo.

En tal sentido, la actividad que debían realizar los alumnos se basaba en recopilar y ordenar la información sobre los tiempos verbales que encontraran en la gramática. Luego debían reflexionar sobre esta información y aportar ejemplos del uso de los tiempos de acuerdo con su propia experiencia. La tarea buscaba promover en los estudiantes una actuación que les permitiera construir de manera autónoma y consciente un repertorio cognitivo-instrumental para desempeñarse en la explicación oral sobre el uso de los tiempos verbales y en la aplicación cuando escribieran el texto explicativo sobre el descubrimiento de una nueva especie.

En el análisis de los manuales de secundaria, hemos podido observar que en los últimos años se ha incrementado la oferta de libros de texto que incluyen en su denominación las prácticas del lenguaje, pero que no ofrecen cambios significativos en la enseñanza de los contenidos gramaticales. Esto sucede porque ofrecen conceptos atomizados, que no tienen relación con las propuestas de lectura o escritura y tampoco con actividades que involucren situaciones donde las prácticas del lenguaje tengan sentido. En general, se abordan conocimientos sobre el tiempo verbal sin incluir los diferentes matices de significado que pueden surgir en diversas situaciones de comunicación.

Respecto de las gramáticas que consultamos en las clases, los alumnos se sintieron abrumados con la cantidad de información que presentaban y, al tener unos conocimientos previos endebles y poco consolidados, fue necesario que aplicáramos la conversación exploratoria para poder construir significados y conocimientos. Recuperamos, en tal sentido, la importancia que tienen el habla y el lenguaje en el desarrollo de procesos de andamiaje que puedan resolver los problemas que se les presentan a los estudiantes en colaboración con sus pares y con la docente.

Rescatamos, entonces, la potencialidad que tiene la interacción de los alumnos en pequeños grupos para construir conocimientos junto con las intervenciones docentes. Además, es importante que los alumnos se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de tener en claro qué tipo de tarea deben resolver y cuál es el conocimiento que se espera que construyan. En la intervención docente debe considerarse que el profesor sea el que proponga la actividad de construcción de significados y que realice apoyos y ajuste sus participaciones en función de los procesos

de interacción que realizan los estudiantes entre sí, con el propósito de fomentar una mayor potencialidad constructiva.

En tal sentido, la intersubjetividad depende de las progresivas negociaciones que haya entre los participantes en función de avanzar en la construcción de significados compartidos que sean cada vez más ricos y complejos. Es esta intersubjetividad la que permite que los participantes construyan un lenguaje común, a través del cual puedan compartir sus puntos de vista y construir un mejor entendimiento que les permita lograr un aprendizaje compartido.

Capítulo 6: Tercera fase de la secuencia didáctica

El propósito de esta tercera fase era que los alumnos pudieran profundizar y sistematizar el conocimiento sobre los tiempos verbales y su funcionamiento en los textos. Nuestro interés se basaba en que pudiesen expresar en forma escrita y oral lo que habían aprendido del tema investigado, y también que pudieran reflexionar sobre su propia actuación para analizar las dificultades cognoscitivas que enfrentaban y buscar soluciones entre los alumnos y con la docente. Villanueva y Navarro (1997) recuperan la propuesta de Barth (1993), quien explica que sobre el aprendizaje de la abstracción se debe:

- renunciar a la idea del saber como una verdad construida, inmutable, lineal y estática para verlo como un sistema complejo de relaciones dinámicas en construcción permanente;
- expresar el saber de forma que sea asequible al estudiante, sin olvidar que todo conocimiento es cultural;
- abandonar la idea de la transmisión de los saberes mediante la exposición descriptiva, estructurada por etapas, para verla como un proceso de intercambios, de co-construcción del sentido en el que hay que orientar esa búsqueda común del significado (1997: 180).

Por otra parte, para la enseñanza de lenguas, Villanueva y Navarro (1997) plantean que la adquisición de los conceptos es un proceso que se genera en etapas, que pueden ser utilizadas didácticamente:

- (i) *percepción*, que se inicia a través de los sentidos y le da significado a las sensaciones;
- (ii) *comparación*, que permite reconocer características y categorizar elementos similares y diferentes;
- (iii) *inferencia y verificación*, que se realiza en el marco de un razonamiento hipotético-deductivo.

En función de que las gramáticas que consultamos en el aula presentan conceptos abstractos y un lenguaje teórico y formalizado que en buena medida es ajeno al que utilizan los estudiantes, desarrollamos la secuencia didáctica para que pudieran construir conocimiento a través de la autorregulación y la modelización del aprendizaje. Con el fin de poder abordar las dificultades que surgen en el proceso de conceptualización y guiar la construcción de conocimientos es fundamental la mediación docente y el diálogo entre los escolares y con la profesora. Por ello, considero importante que los alumnos tuvieran que

construir explicaciones sobre el tema a partir de la confrontación de las ideas con sus pares y con la docente. Así, en esta última fase los alumnos realizaron el proceso de producción de informes escritos sobre lo que aprendieron de los tiempos verbales y expusieron oralmente el tema a sus compañeros de clase y a las profesoras participantes. Después de la revisión de los informes les propusimos revisar los textos que habían producido sobre el hecho narrado en el texto periodístico (v. §4.1.) para que pudieran enriquecer el texto a partir de ampliar el uso de los tiempos verbales, en función de narrar, describir y comentar. Para finalizar respondieron un cuestionario e hicieron una autoevaluación del proceso investigativo realizado. A la semana de haber terminado con la implementación de la secuencia didáctica, cada alumno participó de una entrevista individual que duró entre treinta y cuarenta minutos. En lo que sigue daremos cuenta de estas actividades realizadas por los estudiantes—producción escrita de informes, exposición oral al grupo, respuesta al cuestionario y realización de entrevistas-.

6.1. La producción de informes

El objetivo de la producción de los informes era que los alumnos, a partir de las actividades anteriores, pudieran reflexionar en forma individual sobre el uso de los tiempos verbales y plasmarlo por escrito en un texto que les sirviera de apoyo para la exposición oral —como ya anticipé en §5.3.1.-. En general, pretendieron continuar el trabajo en grupo, pero les explicamos que esta actividad tenía un objetivo didáctico específico que se relacionaba con la construcción que cada uno, individualmente, había podido hacer del tema de investigación. Acordamos que era necesario alternar el trabajo cooperativo con el individual, ya que este último tipo de actividad les permitiría poner en juego toda su potencialidad y poder evaluar lo que habían aprendido.

En tal sentido, les propusimos a los alumnos que tuviesen en cuenta dos cuestiones básicas para la producción de los informes: (i) la redacción de un texto explicativo sobre tiempos verbales, pensando en que los destinatarios de ese escrito serían sus compañeros y ellos mismos; y (ii) la revisión, corrección y edición de sus producciones a partir de una pauta con criterios para evaluar los textos, que les permitiera comparar las producciones iniciales con las finales. En función de ordenar el proceso de escritura, organizamos la tarea en las siguientes fases:

- a) representación de la actividad a realizar,
- b) construcción de criterios de referencia para evaluar sus escritos,
- c) planificación y escritura de los borradores de los informes,

- d) ampliación de los conocimientos sobre los tiempos verbales y sobre su uso en los textos,
- e) revisión y corrección de acuerdo con los criterios elaborados en la pauta.

6.1.1. Representación de la tarea

Compartimos con los alumnos la tarea que deberían realizar para consolidar el conocimiento sobre los tiempos verbales y su funcionamiento en los textos. Les explicamos que en el marco de la enseñanza de la composición escrita se consideran dos aspectos centrales: a) enseñar a escribir en el marco de un proyecto que tenga un contexto comunicativo que le dé sentido, y b) profundizar el tema objeto de la escritura a través de compartir la lectura de materiales, la producción de toma de notas, la realización de resúmenes, etc. Observamos que los estudiantes están acostumbrados a escribir para que corrija el docente y no se consideran como escritores ellos mismos, sino que depositan el saber de la escritura en los profesores. Insertar la producción escrita en un contexto comunicativo, en el que el destinatario del texto no sea quien enseña, posibilita que los alumnos tengan en cuenta una situación retórica real.

Por otra parte, también manifestamos a los alumnos la importancia que tiene la evaluación formativa y la actividad metalingüística mientras se escribe. Enfatizamos el papel de la regulación de los aprendizajes y la necesidad de reflexionar sobre la lengua para aprender a escribir como un elemento indispensable en los procesos de planificación, textualización y revisión de las producciones escritas. Así, les planteamos que debían explicitar los problemas que tuviesen para poder encontrar soluciones en la interacción verbal con todo el grupo de clase. En definitiva, tratamos de que pudieran relacionar el proceso de aprender a escribir con la actividad interactiva entre los participantes para construir conocimiento sobre el tema y también acerca del proceso de redacción del informe.

Es necesario que consideremos la importancia de enseñar y aprender gramática en el marco de un socioconstructivismo cultural, en el que se recuperan los postulados de la teoría vigotskyana como son la noción de zona de desarrollo próximo –individual y también la del grupo de clase en la interacción-, la relevancia que tiene el lenguaje como instrumento de mediación semiótica y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores a partir del proceso de aprendizaje, que “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (v. Vigotsky, 1979: 12).

En resumen, a través del diálogo desarrollado en clase entre la docente investigadora y los alumnos se buscaba que estos se involucraran en unas actividades para investigar y saber más sobre los tiempos verbales y su funcionamiento. Se incluyó la necesidad de concebir la producción de textos a partir de considerar que el lenguaje escrito es dialógico, en el sentido de que ningún texto es independiente de los demás, dado que siempre entabla una relación de intertextualidad con otros –la cadena de enunciados de Bajtin (1982)-. Esa intertextualidad relaciona al informe con la clase textual *informe* y con los textos que se han empleado para construir la información que se plantea, por lo que el texto producido es un enunciado que “dialoga” con otros textos que abordan la misma temática. Esto lleva a pensar que un escritor/escribiente no “inventa” su texto, sino que lo construye sobre la base de otros textos y lo dirige a un lector determinado.

Además, el propósito de la producción de informes era que los alumnos pudiesen construir conocimientos que pudieran ser compartidos en el aula con sus compañeros y con la docente y, después, poder aplicarlos en la reformulación de la narración del hecho periodístico que le habíamos brindado en la secuencia didáctica. Se trata de una doble conceptualización: pasar de sus conocimientos previos sobre el uso de la lengua a la construcción de conceptos abstractos y de esta construcción a un dominio mayor del lenguaje a partir del uso reflexivo y consciente.

6.1.2. Construcción de los criterios para evaluar los informes

Una vez que abordamos con los alumnos la representación de la tarea que debían realizar y después de que ampliaron sus conocimientos sobre el funcionamiento de los tiempos verbales en los textos, les explicamos que la escritura tiene un valor epistémico en función de que puede construir conocimientos nuevos sobre la base de los ya almacenados en nuestra memoria. La producción de informes sobre el tiempo verbal es una tarea compleja, que complementa la actividad de conceptualización de la temática. El hecho de tener que escribir hace que el productor textual deba pensar sobre qué escribe, qué clase de texto producirá, quién es el destinatario y con qué propósito comunicativo se plantea la redacción. En tal sentido, Milian (2011) propone que durante el proceso de escritura se deben negociar objetivos, hacerse una representación del producto de la secuencia didáctica para acordar criterios de realización, analizar modelos textuales, revisar los procedimientos y los resultados parciales que se van obteniendo para discutir contenidos, etc.

Por otra parte, explicitamos a los estudiantes que escribir es un proceso cognitivo complejo que involucra operaciones como seleccionar el contenido, pensar cómo escribirlo, de qué manera adecuarlo al destinatario y al propósito de escritura y que, además, para aprender se debe actuar en el marco de una concepción socio-interactiva y cultural del proceso de escritura y del uso del lenguaje escrito en una determinada situación comunicativa. Estas dos cuestiones son las que implican un modelo de enseñanza de la composición escrita que tiene como eje la evaluación formativa. Esto significa que existe una interrelación entre el proceso de redacción –considerado como una construcción interactiva entre los alumnos y también entre ellos y la docente- y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa es la que construye el puente entre un proceso y otro.

El objetivo era que los estudiantes pudieran tener conciencia sobre la producción discursiva y sobre los conocimientos que se deben construir a través del desarrollo de un metalenguaje para estudiar el lenguaje. Se trata de una propuesta que incluye la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza y aprendizaje tendiente a desarrollar habilidades y estrategias necesarias para la comprensión y la producción de textos. De acuerdo con las características que tengan los grupos de alumnos, Camps y Ribas (2000) recomiendan hacer explícitas las pautas y los criterios de evaluación para que los estudiantes puedan hacerlos operativos en el proceso de revisión y de reescritura de sus producciones.

En tal sentido, compartimos con los estudiantes que se puede evaluar de diferentes maneras, a través de diversos instrumentos y con ciertos criterios en cada caso. Explicitamos que no haríamos solamente una evaluación del producto informe terminado, sino que trabajaríamos en una tarea compartida entre los alumnos y la docente para poder considerar el proceso. Nos interesaba relevar los resultados finales del aprendizaje y, especialmente, que pudiesen aprender en la actividad de escribir a partir de tener en cuenta: a) las características del texto informe que debían producir, b) el proceso de composición escrita para que no fuera solamente una copia de información, y c) la profundización de los conocimientos sobre los tiempos verbales y su funcionamiento en la narración.

Recuperamos del Diseño Curricular (2008) que la situación de escritura de una clase textual – en este caso, el informe- implica poner en marcha un proceso de lectura, de toma de notas, de revisión y reescritura. Nos pareció importante recordar que el escrito no se produce en una sola instancia, sino que abarca una amplia gama de realización de tareas como la producción de escrituras intermedias. En resumen, les explicamos que

tendríamos en cuenta lo que escribían para poder hablar con sus compañeros y la docente, en función de que pudieran comprender y explicar la complejidad que tiene la tarea de escribir para aprender. Así, compartimos con los alumnos la construcción de una serie de criterios que empleamos para poder hablar acerca del texto producido, de la evolución de los borradores, de lo que aprendieron sobre los tiempos verbales y su uso, que son los que presentamos a continuación:

1) Proceso de escritura

- ¿Planifiqué el texto teniendo en cuenta el tema, las características textuales del informe, los destinatarios y la finalidad de aprender?
- ¿Recuperé la toma de notas sobre los tiempos verbales y los esquemas realizados o solamente copié información de los libros?
- ¿Hice borradores o escribí de una sola vez?
- ¿Revisé el texto y tuve en cuenta los comentarios realizados por mis compañeros y por la docente-investigadora?
- ¿Me sirvieron los comentarios y revisiones para corregir el texto?
- ¿Tuve en cuenta la presentación del texto y el esfuerzo por lograr una escritura que se pueda leer?

2) Interacción con mis compañeros y con la docente-investigadora

- ¿Participé en la interacción sobre el uso de los tiempos verbales?
- ¿Leí la información o pude explicarla?
- ¿Pude presentar ejemplos contruidos por mí sobre los usos de los tiempos verbales?
- ¿Cómo resolví las dificultades que tuve?
- ¿Me sirvieron las explicaciones y la interacción en el grupo para aprender? ¿Pedí que me explicaran cuando no entendí?

3) Aprendizaje sobre los tiempos verbales

- ¿Qué aprendí sobre los tiempos verbales y la construcción del tiempo lingüístico?
- ¿Desarrollé la capacidad de poder explicar el uso de los tiempos?
- ¿Puedo revisar los textos periodísticos que leímos y analizar cómo funcionan los tiempos?
- ¿Me sirve el conocimiento construido para poder mejorar el texto que escribí?

Compartir los criterios de evaluación de los informes con los alumnos para que pudieran hacerse una representación de la situación didáctica, implicó que pudieran tomar conciencia de que debían producir un texto y focalizar el contenido que tenían que aprender. En la toma de notas que habían realizado sobre la explicación de los tiempos verbales en las gramáticas (v. §5.2.), observamos que tienden a copiar literalmente frases de los materiales bibliográficos. Les explicamos que debían considerar una escritura autónoma propia, basada en la construcción de conocimiento y no en el simple hecho de repetirlo. La práctica de la evaluación formativa para aprender a escribir se basa en que los alumnos sean los protagonistas a través de la autoevaluación, entendida como el resultado de la interrelación entre: a) la concepción del texto que se producirá y el proceso que debe realizarse, b) la representación que construyen de la tarea a partir de los conocimientos que tienen y c) la conceptualización de los conocimientos que se espera que aprendan.

6.1.3. Planificación y escritura de los borradores

La planificación de la tarea de escritura de los informes comenzó con la revisión de las condiciones de su producción: debían elaborar un texto explicativo informativo sobre los tiempos verbales y su uso en la narración. Los destinatarios de las producciones eran los compañeros y compañeras de clase, focalizando en que se trata de escribir para profundizar el conocimiento sobre un tema específico. Como señalamos en los capítulos anteriores –cuarto y quinto-, en los que desarrollamos la implementación de las primeras dos fases de la secuencia didáctica –actividades preparatorias y construcción de conocimientos-, los alumnos tienen saberes intuitivos y poco elaborados acerca de la clase de palabra verbo. Además, el estudio de esta palabra presenta un desafío para los estudiantes por su complejidad formal y funcional.

En esta etapa de planificación y escritura de los primeros borradores del informe participaron trescientos treinta y seis estudiantes⁶. Les propuse realizar pasos diferenciados para que pudiesen apropiarse de lo que significa el proceso de escritura y de investigación de un tema: relectura de los materiales, selección del contenido informativo, toma de notas y primera versión escrita del texto. Especialmente, el énfasis estaba puesto en que las diferentes revisiones de lo escrito permitieran transformaciones cognitivas y generaran mecanismos autorreguladores del pensamiento para que los alumnos pudieran reflexionar y hacer consciente la construcción del conocimiento sobre

⁶Los tres faltantes del total de trescientos treinta y nueve que iniciaron esta experiencia tenían ausencia justificada.

los tiempos verbales. Lo primero que hicieron fue intentar definir y caracterizar al verbo como clase de palabra y, a continuación, distinguir los tiempos verbales. En todos los casos, presentaron una transcripción del paradigma de la conjugación verbal. Observamos que los alumnos tendían a hacer un mínimo resumen de lo que habían leído sobre los tiempos verbales y no una reelaboración de lo leído sobre esta clase de palabra

En función de valorar adecuadamente los resultados, teniendo en cuenta que la escritura genera desafíos cognitivos y discursivos altamente complejos para los alumnos, en la siguiente tabla presentamos los datos básicos recabados en el análisis de las primeras versiones de los informes. En estos primeros borradores, los alumnos alcanzaron los siguientes logros:

Mención de los tiempos verbales basados en la distinción entre presente, pasado y futuro	100%
Distinción de los morfemas flexivos de persona y número	85%
Diferenciación entre formas simples y compuestas	90%
Transcripción de los tiempos de la primera conjugación, representados en el paradigma	60%

Tabla 14

Estas primeras versiones presentaban un excesivo apego a las fuentes bibliográficas consultadas, especialmente a las gramáticas pedagógicas de Piatti (2013) y de Gómez Torrego ([1992] 2002). Como muestra ilustrativa de los saberes iniciales de los alumnos y para cotejar luego con la manera en que fueron evolucionando en la producción de sus informes a partir de las intervenciones docentes, presento a continuación dos ejemplos de los tipos de definiciones sobre el verbo que incluyeron los alumnos en sus informes:⁷

Ejemplo 1

Los verbos son una de las clases de palabras del español. De acuerdo con su significado, se pueden clasificar en verbos de acción, de estado o de proceso. Para analizar los tiempos verbales debemos distinguir entre formas personales y formas no personales del verbo. Las primeras se denominan verbos conjugados o formas flexionadas por la flexión

⁷En el Anexo Final de esta tesis adjunto el resto de los casos correspondientes a esta y a todas las fases de producción de los informes (v. §6.1).

verbal o accidentes gramaticales, es decir, persona, tiempo, modo, aspecto y voz. En cambio, las formas no personales no hacen referencia a persona y se llaman verboides⁸ (infinitivos, participios y gerundios).

Texto producido por MV, alumna de la E.E.S. N° 3 “7 de Marzo”.⁹

Ejemplo 2

Para analizar la correlación de los tiempos verbales es necesario diferenciar la raíz de las desinencias. Por ejemplo podemos encontrar en el paradigma que existen tres verbos modelos para conjugar el resto de los verbos:

-amar: para la primera conjugación y todos los verbos terminados en –ar.

-Temer: para la segunda conjugación y todos los verbos terminados en –er.

-partir: para la tercera conjugación y los verbos terminados en –ir.

La raíz verbal es la parte de los verbos que expresa su significado. Los verbos pueden significar acción, estado o proceso. En cambio, las desinencias indican si se trata de una forma personal o una no personal.

Las formas personales de los verbos se caracterizan porque su desinencia indican los componentes de la flexión verbales o accidentes gramaticales (es decir, la persona, el número, el tiempo, el modo, la voz y el aspecto). Por otra parte, las desinencias de las formas no personales señalan qué clase de forma no finita es: infinitivos (terminados en –ar, –er, –ir), participios (terminados en –ado, –ido en el caso de los verbos regulares, y en –cho, –to, –so en los verbos irregulares) o gerundios (terminados en –ando, –endo).

Texto producido por FE, alumno de la E.E.S. N°2 “Islas Malvinas”.

Es importante destacar la evolución de los estudiantes en cuanto a la significación que puede tener un verbo. Como presentamos en §4.5., cuando resolvieron el ejercicio de la primera fase de la secuencia didáctica implementada, los alumnos consideraban que el verbo tiene solo significado de acción. Si bien tendieron a reproducir de manera fiel el material que habían consultado en las gramáticas, la interacción que se produjo entre ellos y la docente a partir de la consulta de algunos sobre las diferencias semánticas en cuanto al significado de los verbos, que les permitió ir ampliando sus conocimientos sobre

⁸En la revisión explicó la alumna que pretendía diferenciar la denominación “verbo” para hacer referencia al verbo conjugado y optaba por “verboide” de acuerdo con la distinción que se hace en Gómez Torrego (2002: 133).

⁹Los textos se transcriben en su forma original, tal como fueron producidos por los alumnos, sin corregir los errores de redacción ni ortográficos,

esta clase de palabra. Por lo que consideramos que constituyó un primer paso en la construcción de aprendizaje que pudiésemos discutir sobre los diferentes valores que puede tener un verbo.

En los intercambios que registramos en las puestas en común de los trabajos, donde cada uno de los alumnos presentó sus conocimientos sobre los tiempos verbales, pudimos observar que se apoyaban en las expresiones temporales que los acompañan –adverbios de tiempo o sintagmas nominales que hacen referencia a un tiempo particular o relacionaban los usos con un ordenamiento de hechos –primero, luego, etc.-. Les advertimos que es necesario apropiarse de los modos particulares de la construcción del conocimiento gramatical sobre la base de las informaciones que presentan las gramáticas, pero teniendo en cuenta que estas a veces presentan diferencias debido a las distintas perspectivas teóricas para abordar el tiempo y el aspecto verbal que adoptan o bien por los diversos niveles de profundidad con que tratan el tema. Convencidas de que esos modos particulares de construir conocimiento son los que deben ser enseñados y aprendidos, invitamos a los alumnos a profundizar en las lecturas de los materiales bibliográficos y a hacer una toma de notas reflexiva y consciente.

A continuación, en el apartado siguiente, presentamos los resultados del trabajo realizado con los estudiantes en parte del desarrollo de la secuencia.

6.1.3.1. Ampliación de los conocimientos sobre los tiempos verbales

Dado que el marco teórico que construimos para realizar esta investigación se basa en que el alumno debe ser un sujeto activo en la construcción de sus conocimientos, invitamos a los estudiantes a revisar sus textos en pequeños grupos. Esto se fundamenta en que, en el marco de la implementación de secuencias didácticas para aprender gramática, se deben crear entornos de trabajo ricos que lleven a los alumnos a hablar sobre los fenómenos gramaticales que son objeto de aprendizaje. Mientras ellos revisaban sus textos y hablaban acerca de lo que habían escrito, la docente investigadora circulaba por las mesas de trabajo para asesorarlos. Habíamos dividido la clase en grupos de tres a cinco integrantes. Esto favoreció el desarrollo de la tarea por el hecho de que podíamos destinar un tiempo a cada pequeño grupo y se hacía más fácil la comunicación entre todos los participantes.

A partir de lo que observamos que habían incorporado en los borradores, les hicimos ver a los alumnos la necesidad de profundizar y ampliar el conocimiento que tenían sobre los tiempos verbales. Para ello les propusimos releer las gramáticas, ampliar la toma de notas que habían hecho en la fase anterior (v. §5) y buscar ejemplos diferentes

a los que presentan los textos leídos. En función de que consideramos que la actividad de escribir es un proceso cognitivo, social y dialógico, los invitamos a hablar de lo que leían en cada pequeño grupo y a hacer una puesta en común con la mediación de la docente investigadora. Dado que consideramos importante dar cuenta de la evolución del conocimiento, a continuación presentamos algunos ejemplos de las nuevas tomas de notas que hicieron, en las que los alumnos enriquecieron los informes iniciales que habían presentado. Después de haber abordado la definición y posibilidad de significación de los verbos, surgió la necesidad de explicar por qué el verbo es una categoría deíctica. A continuación, presento dos ejemplos de las producciones de los estudiantes participantes que muestran este aspecto del desarrollo de la temática:

Ejemplo 3

La flexión verbal indica en español número y persona, modo, y también tiempo y aspecto. En el momento que se habla se permite a través de la categoría gramatical localizar los sucesos. Es igual a los demostrativos en ser una categoría deíctica. Depende del hablante que identifique un determinado referente, en este caso un intervalo temporal.

Tiempos verbales

		Tiempos simples		Tiempos compuestos	
Modo indicativo	Presente	Canto	pretérito perfecto compuesto	he cantado	
	pretérito perfecto simple	Canté	pretérito anterior	hube cantado	
	pretérito imperfecto	Cantaba	pretérito pluscuamperfecto	había cantado	
	futuro simple	Cantaré	futuro compuesto	habré cantado	
	condicional simple	Cantaría	condicional compuesto	habría cantado	
Modo subjuntivo	pretérito imperfecto	Cantara	pretérito pluscuamperfecto	hubiera o hubiese cantado	
	Presente	Cante	pretérito perfecto	haya cantado	

			compuesto	
	futuro simple	cantare	futuro compuesto	hubiere cantado

El cuadro anterior explica los tiempos verbales con su tiempo simple y compuesto.

Para definir a los tiempos verbales hay 3 puntos, ellos son:

Punto de habla: es el punto donde se orientan

Punto de evento: es en la situación en cual se enfoca

Punto de referencia.

Texto producido por RA, alumna de Instituto María Auxiliadora.

Este informe presenta un avance respecto de su primera versión porque la alumna incluye los puntos de habla, del evento y de la referencia para determinar los tiempos verbales. Además, señala que depende del hablante la construcción del tiempo verbal y divide los tiempos en simples y compuestos.

Ejemplo 4

Según la Gramática de la Real Academia Española, “la distinción entre tiempos absolutos y relativos es controvertida. Los tiempos absolutos se orientan directamente desde el momento de la enunciación como *llegó* en “El paquete *llegó* hace unos días”; los tiempos relativos se orientan respecto de un punto de la línea temporal, el cual funciona de anclaje distinto del momento de la enunciación. Así, en “La prensa *informó* el día doce de que el paquete *había llegado* hacía dos días”, el tiempo de *informó* actúa como punto de anclaje de *había llegado*. La distinción entre tiempos absolutos y relativos coincide solo en parte con la clasificación en tiempos simples y en compuestos. Son tiempos absolutos el presente, el pretérito perfecto simple y el futuro. Son tiempos relativos *había cantado*, *he cantado* y *habré cantado*, que indican anterioridad con respecto al punto de referencia, *cantaba* que indica simultáneamente (...) y también *cantaría* y *habría cantado*, que expresan posterioridad. Se llama esfera temporal al conjunto de tiempos que comparten una determinada división de la línea temporal (...). En español se distinguen la esfera del presente, que contiene las formas *canto*, *cantaré* y *habré cantado*, y la esfera del pasado, que integra los restantes tiempos con la excepción de *he cantado*, que oscila entre ambas.

Texto producido por EK, alumna de Escuela de Educación Secundaria Nº 3 “7 de Marzo”.

Como puede observarse en el ejemplo 4, la alumna incorpora la distinción entre tiempos relativos y absolutos e incluye las esferas temporales del presente y del pasado. Si bien los ejemplos son tomados de la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGRALE, 2009: §23.1.1a), hay una evolución en cuanto al contenido que se aborda en la ampliación de este informe. Una vez que los alumnos pudieron distinguir las esferas y los tiempos, les propuse continuar con la profundización de la lectura de las gramáticas para ampliar aún más los conocimientos sobre los tiempos verbales. Es importante volver a remarcar que se puede avanzar en las conceptualizaciones de los alumnos y abordar los logros y las dificultades que surgen al leer, en la medida en que el trabajo se acote a pequeños grupos que la docente pueda atender con mayor facilidad, actuando como mediadora entre los materiales y sus lecturas. En los ejemplos que presento a continuación, se puede observar la inclusión de los diferentes significados que pueden tener los tiempos verbales y que los alumnos en un principio no habían tenido en cuenta en sus primeros informes:

Ejemplo 5

Matices de significado de los tiempos verbales

Existen diferentes significados de los tiempos verbales, de acuerdo con el uso que el hablante hace de la lengua y lo que quiere decir. Según este uso, podemos encontrar los significados:

-Pretérito perfecto compuesto del modo indicativo: puede significar algo que es reciente en relación con el momento del habla o el presente: “Te agradezco el mate. Recién *he terminado* el café”.

Otro significado es marcar el resultado de una acción que tiene consecuencias en el presente. Por ejemplo: “Sandro *ha sido electo* como delegado”.

-Pretérito perfecto simple del modo indicativo: puede tener un efecto principalmente narrativo cuando se enumeran una serie de acciones “*hizo* los mandados temprano después *cocinó* y, cuando terminamos de comer, *lavó* los platos”.

Otro significado que adquiere este tiempo es cuando se indica que un hecho reitera en el pasado: “Ya *vieron* la película cuatro veces”.

-Pretérito imperfecto del modo indicativo: puede emplearse para marcar que un hecho se realizaba con frecuencia en el pasado “En vacaciones de invierno siempre *íbamos* a Bariloche”.

Otro significado es marcar que un hecho no se concretó: “Mi avión *salía* a las ocho, pero con el temporal no salimos nada”.

También puede tener el valor de copretérito “Ella salió cuando yo *jugaba* a las cartas”.

Además, puede tener un uso de cortesía, como estrategia de persuasión: “¿*Podía pedirle* un favorcito?”

Otra manera de usarlo es para indicar fantasía en el lenguaje de los juegos infantiles: “Jugamos a que vos *eras* el lobo y yo *hacía* de Caperucita”.

En el caso de los finales de las narraciones, puede utilizarse el pretérito imperfecto para “desacelerar” la acción: “Al final, *terminaban* de novios”.

El último de los significados se relaciona con una manera de citar lo dicho por otro: “¿Cuándo me dijiste que nos *juntábamos*?”

-El pretérito anterior no se usa con mucha frecuencia en la actualidad pero, cuando se usa, significa que se refiere a un hecho que es inmediatamente anterior a otro del pasado. Un ejemplo es: “Apenas se *hubo levantado*, salió para la escuela volando”.

-El pretérito pluscuamperfecto puede indicar acciones remotas, que son anteriores a otras del pasado: “Cuando se avivó de poner al mayor jugador del equipo, el partido *había terminado*”.

También puede tener el significado de sorpresa: “*Habías sido* vos el del paquete”:

Otro significado es cuando se utiliza en lugar del pretérito compuesto, con el valor de cortesía: “¿*Había llamado*, señora? ¿Qué necesita?”

-El futuro simple puede ser:

Absoluto: indica lo que se hará en el futuro “A fin de año nos *iremos* a Córdoba”.

De orden o mandato: “No *robarás*”.

De duda: cuando no se cree lo que dice alguien “Serás muy bueno pero a mí me defraudaste”.

Texto producido por RS, alumna de Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”.

En el ejemplo anterior, la alumna pudo hacerse una representación de diferentes matices que pueden tener algunos tiempos verbales. Si bien no se consideran todas las posibilidades que se señalan en las gramáticas, implica un avance que pueda pensar en significaciones diversas de acuerdo con el uso y el contexto y aportar ejemplos propios que ejemplifican distintas situaciones.

Ejemplo 6

Clasificación de los tiempos verbales

Los tiempos verbales se clasifican tradicionalmente de acuerdo con los tres criterios siguientes: su estructura morfológica, que permite distinguir entre tiempos simples y compuestos; su anclaje temporal, que los divide en tiempos absolutos y relativos, por un lado, y tiempos de la esfera temporal del presente o del pasado, por otro; y finalmente, sus características aspectuales, que dan lugar a la diferenciación entre tiempos perfectivos y tiempos imperfectivos.

Naturaleza composicional del aspecto léxico

El significado del verbo puede determinar por sí solo el aspecto léxico del grupo verbal que con él se construye o bien puede representar uno solo de los factores que intervienen en la determinación del mismo, que se obtiene así de forma composicional.

El verbo *llegar* ilustra la primera situación en *Llegó* el verano; los predicados de realización representan en cambio la segunda, dado que no existen verbos caracterizados inherentemente como realizaciones.

El presente (*canto*)

Caracterización deíctica. Presente generalizador

El presente expresa la coincidencia de la situación designada con el momento del habla. La coincidencia puede ser exacta si el predicado tiene naturaleza puntual como en *El delantero sale* al terreno de juego o en *Te lo prometo* (con un verbo realizativo).; *Se prohíbe fumar* Este uso suele denominarse presente puntual.

Si la situación está en curso, el presente adquiere valor progresivo, lo que da lugar a la alternancia entre las formas *canto* y *estoy cantando*.

El llamado presente genérico o generalizador permite hacer referencia a propiedades o estados característicos de personas, cosas o situaciones (Esta especie de planta no *necesita* mucha agua).

-Presente habitual o cíclico: Normalmente *madruga* mucho; Cuando nieva, *suspenden* las clases; Si nieva, *suspenden* las clases.

-Presente caracterizador o descriptivo: La ventana *da* a un patio casi negro; Caracas es la capital de Venezuela; Siempre es amable con todos; *Detesto* el ruido; Las golondrinas *vuelan* bajo.

Presente gnómico: Dos y dos *son* cuatro; La Tierra *gira* alrededor del Sol; A quien *madruga*, Dios lo *ayuda*.

Presentes retrospectivos y prospectivos. Otros usos del presente

En los usos retrospectivos del presente se describen hechos pretéritos. El presente histórico es característico de las biografías y descripciones historiográficas, como en Colón *zarpa* de Palos el 3 de agosto de 1492.

Se usan los términos presente de sucesos recientes y presente de pasado inmediato para hacer referencia al presente que describe hechos pasados cercanos al momento del habla, como en Mi hija me *explica* en su carta que...; El delantero *lanza* un tiro a la escuadra (en una crónica deportiva), así como al resultado inmediato de estos como en Aquí te *traigo* estos bombones (también Te *traje* o Te *he traído*, según los países), donde las acciones de traer y entregar se producen a la vez.

-El presente prospectivo o presente pro futuro: se caracteriza por aludir a hechos posteriores al momento de la enunciación, en particular a sucesos previstos o planificados, como en Nosotros –dijo- nos *quedamos* este verano en Vetusta, pero también A las amenazas, me las *pagas*.

El pretérito perfecto compuesto (*he cantado*)

He cantado es un antepresente en la terminología de Andrés Bello. Este término expresa la anterioridad de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. El pretérito perfecto compuesto admite además una segunda interpretación, la llamada interpretación perfectiva o de aoristo, como en *Ha muerto* hace dos meses, donde “*ha muerto*” adquiere el significado que corresponde a *murió*.

Texto producido por LV, alumna de Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”.

El ejemplo anterior presenta una evolución en la construcción del conocimiento sobre los distintos tiempos. Se presentan varios valores para cada uno y se aportan ejemplos ilustrativos.

En resumen, es para destacar que en la ampliación de conocimientos sobre los tiempos verbales, doscientos treinta y seis estudiantes –es decir, un 69,62 % del total de los participantes-, logró incluir la diferencia entre tiempos relativos y absolutos, la distinción entre la esfera del presente y la del pasado y pudieron evolucionar respecto de la división de los tiempos en presente, pasado y futuro. Como se desprende de la lectura de estos ejemplos, los alumnos fueron capaces de considerar, a partir de lo que leyeron e investigaron sobre los tiempos verbales, que el tiempo puede tener diferentes puntos de referencia para determinar la anterioridad, la simultaneidad o la posterioridad. No obstante, una de las dificultades que encontramos es que en las gramáticas solo se tratan los tiempos verbales desde un enfoque temporalista y que con las explicaciones y los ejemplos predominantemente oracionales que proveen no se puede abordar los usos discursivos de los tiempos verbales.

En función de lo que pudimos observar en el proceso de construcción, revisión y ampliación de los conocimientos sobre los tiempos verbales, es necesario enfatizar que la construcción del saber no es por una transmisión directa, sino que se relaciona con ciertas condiciones didácticas. El hecho de plantear una situación problemática para los alumnos, hablar sobre el tema para orientar una resolución cooperativa, brindarles la información necesaria y también proponerles ejemplos para discutir, favorece la actividad intelectual. La lectura conjunta de los materiales, con la información que aporta el docente y la confrontación de ejemplos posibilita que los estudiantes puedan organizar el conocimiento. Podemos considerar que se trata de una nueva manera de ingresar a la complejidad gramatical y colaborar con la construcción de conocimiento metalingüístico: a través de la lectura de materiales específicos con el andamiaje de la mediación docente y de generar un intercambio dialógico en el que se puedan contrastar ejemplos. En resumen, se requiere la generación de condiciones didácticas que permitan escuchar lo que dicen los compañeros y la docente, discutir interpretaciones y argumentar posiciones, proveer ejemplos para guiar a los estudiantes a que se aproximen al saber e incentivarlos para que aporten los propios.

6.2. Revisión y corrección de los informes

Una vez que los alumnos terminaron de producir sus informes, iniciamos la lectura en voz alta de los textos. Les explicamos que tradicionalmente los tiempos verbales se presentan en los libros de texto dentro del paradigma de la conjugación verbal y que en las gramáticas se hace una presentación descriptiva y funcional, pero que en ambos casos se pierde la dimensión discursiva del tiempo lingüístico. Por ello es que trabajaríamos en la revisión de los conceptos que habían anotado y en la confrontación de ejemplos. Muchos admitieron haber copiado información casi literal de páginas de Internet porque no alcanzaban a comprender totalmente el funcionamiento de los tiempos verbales en los textos. A partir de las preguntas que fueron anotando, a medida que cada uno leía su informe, fuimos explicando los diferentes matices de significado que pueden adquirir en el uso los tiempos verbales.

Así, compartimos con los alumnos que la perspectiva discursiva se relaciona con la manera en que el productor textual emplea los tiempos verbales en los textos, de acuerdo con un alejamiento o una implicación en los hechos que narra. Recuperamos de la teoría de la enunciación los dos planos: el de la historia y el del discurso (v. §2.2.2.). También hicimos referencia a los tiempos del mundo narrado, frente a los del mundo comentado que propone Weinrich (1968: 61-94) y a los valores primarios y secundarios que pueden tener los tiempos verbales en la construcción del tiempo lingüístico. Expusimos a los alumnos que se han presentado diferentes teorías para explicar el funcionamiento de los tiempos verbales desde un enfoque temporalista y que otros autores los abordan en el marco de una propuesta discursiva. Analizamos diferentes ejemplos de textos narrativos para considerar la temporalidad verbal como una categoría gramatical deíctica que puede expresar la relación del contenido lexical del verbo vinculado con un punto temporal de referencia –anterioridad, simultaneidad, posterioridad– que generalmente es el momento del habla.

Retomamos de los materiales teóricos sobre el aspecto (v. §2.1.2.) que las situaciones verbales pueden clasificarse en dinámicas frente a estativas. Las primeras se dividen en momentáneas (se producen en un momento del tiempo) o durativas (se desarrollan en un tiempo); mientras que las segundas se relacionan con estados y se pueden caracterizar como permanentes o transitorias, de acuerdo a su duración. Por otra parte, los estudiantes que habían leído sobre la modalidad de la acción preguntaron cuáles eran las diferencias entre telicidad y atelicidad. Observamos con ellos que las situaciones télicas se caracterizan por contar con la presencia de una meta inherente; en

cambio, las atélicas no la incluyen. Recuperamos el habla exploratoria que propone Fontich (2006, 2011) como herramienta para la construcción de aprendizaje, dado que el objetivo es que progresivamente los estudiantes vayan ingresando a la complejidad que presentan los contenidos gramaticales. A continuación, presentamos un ejemplo de una nueva toma de notas realizada después de estos intercambios:

Ejemplo 7

El verbo

Los verbos son palabras que expresan acciones, estados o procesos. Pueden conjugarse, es decir, llevar rasgos de modo, tiempo, aspecto, persona y número. Los verbos conjugados se presentan en forma simple o compuesta. También pueden encontrarse en formas no conjugadas (el infinitivo, el gerundio y el participio), ya que carecen de los rasgos de persona y número.

Aspecto semántico

Los verbos pueden clasificarse según su significado propio o inherente o según la modalidad de la acción en:

Verbos télicos y atélicos

Los verbos télicos tienen una culminación. Por ejemplo: *dormir* una siesta o *comer* un alfajor.

Los verbos atélicos no tienen terminación, son por ejemplo: *amar, querer, ser*.

Otra clasificación puede ser dividir en verbos no durativos y durativos. No durativos: *reconocer, morir*. Durativos: *aprender, leer, cocinar*.

Verbos dinámicos y estáticos

En este caso se caracteriza el significado del verbo a partir de la existencia o inexistencia de un agente que produzca la acción.

Verbos dinámicos o agentivos: *caminar, estudiar*

Verbos estáticos o no agentivos: *tener, estar, ser*

Combinación de rasgos

A partir de la combinación de los pares de rasgos, se obtienen las clases semánticas de verbos:

- Estados: verbos atélicos, durativos y estáticos.
- Actividades: verbos atélicos, durativos y dinámicos.
- Realizaciones: verbos télicos, durativos y dinámicos.

- Logros: verbos télicos, no durativos y dinámicos.

En realidad, es preferible referirse a situaciones completas más que a clases de verbos, ya que el cambio del complemento seleccionado por el verbo puede alterar lo que se denomina tipo de situación:

Nadar en el río: situación de actividad.

Nadar hasta la orilla: situación de realización.

Texto producido por RA, alumna de Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”.

El ejemplo anterior es una síntesis de la clasificación de los predicados de acuerdo con su aspecto léxico o modo de acción. Es valorable la intención de comprender las diferencias mientras procesaban la información en el trabajo en un pequeño grupo.

Los alumnos, obviamente, desconocían que existen diferentes teorías para explicar el tiempo verbal y el aspecto. A partir de las preguntas que formulaban fuimos planteando diferentes ejemplos para que pudieran contrastar los significados que surgen en los enunciados, según el contexto. Consideramos la necesidad de contar con información sobre la situación comunicativa, el conocimiento compartido entre los hablantes y la intención que tengan, en función de determinar el sentido de la construcción temporal. Observamos, además, que los hablantes del español no emplean las formas verbales tal como se indican en las gramáticas, sino que hay diferencias según las regiones donde se habla, por ejemplo, entre el pretérito perfecto compuesto y pretérito perfecto simple y también otras que dependen de si la comunicación es escrita u oral.

Entonces, les planteamos que buscaran información en Internet de distintos textos que se ocupan del funcionamiento de los tiempos verbales en la narración. No sabían de qué manera buscar, por lo que les indicamos abordar autores que explican el funcionamiento discursivo del tiempo lingüístico (Weinrich, 1968; Filinich, 1998). Primero hicimos una breve referencia a los autores que esbozan el tratamiento de los tiempos verbales en la organización discursiva de la narración (v. §2.2.2.). Acordamos cuáles eran las palabras clave del tema, y con ellas buscaron información y produjeron nuevas tomas de notas y versiones de sus textos.

En esta etapa de búsqueda de materiales en la web fue necesario abordar cuáles eran las fuentes confiables y pertinentes en el desarrollo del tema. Al principio se quedaban con el primer sitio que les ofreciera información. A partir de que les solicitamos que leyeran y trataran de explicar qué habían entendido sobre la construcción del tiempo lingüístico en la narración, las sesiones de clase se focalizaron en la discusión entre los

estudiantes y la docente investigadora entre lo que leían y lo que podían explicar del tema. Consideramos en este punto que la interacción oral, guiada por la profesora, cumple un papel fundamental en la transposición didáctica. Los alumnos se conectan con el conocimiento cuando es adecuadamente contextualizado y orientado desde una intervención didáctica apropiada. A continuación, presento ejemplos de algunas de las producciones que los estudiantes elaboraron en esta parte de la secuencia:

Ejemplo 8

Los tiempos verbales hacen referencia a sucesos de la narración de dos maneras diferentes: en uno hay una historia inactual narrada y en el otro hay una historia actual comentada. Dentro de la historia narrada los pretéritos pueden marcar dos ejes: uno es el perfecto, que es puntual y terminado. Otro es el imperfecto que es durativo en el pasado. El perfecto compuesto es un pasado ligado al presente. En cambio el perfecto simple y el imperfecto son el pasado que se relacionan entre sí para indicar lo que sucedió en un determinado momento y lo que sucedió durante un tiempo en el pasado. El pluscuamperfecto se usa para señalar hechos anteriores a los indicados en los otros pretéritos.

El tiempo verbal se organiza para indicar anterioridad, simultaneidad o posterioridad entre lo que se dice y el momento en que se dice. Por ejemplo en el texto que vimos de García Márquez la primera parte esta narrada en futuro, indica la posterioridad. Después cuando empieza el discurso usa el presente para indicar que ese día el mundo estaba complicado con las ojivas nucleares. Con ese presente marca la simultaneidad del momento del habla. Después explica cuantas millones de personas habían en el mundo con hambre el año pasado. Eso marca la anterioridad.

Texto producido por AJ, alumna de Colegio San José.

Más allá de algunos problemas en la redacción e incluso de acentuación, en los que no nos detendremos, en el ejemplo 8 la estudiante hace referencia a los dos niveles de la narración –mundo narrado y mundo comentado (v. Weinrich, 1968; en § 2.2.2.1.)-, a las relaciones que pueden tener los pretéritos entre sí y a la organización del tiempo verbal para señalar anterioridad, simultaneidad o posterioridad. Para ejemplificar esta relación

emplea un discurso pronunciado por Gabriel García Márquez (1986)¹⁰, en contra de la carrera armamentística de algunas potencias mundiales.

Ejemplo 9

Benveniste explica la categoría historia dividiéndola en lo que es la historia propiamente dicha y la manera en que se cuenta. El sistema verbal y los tiempos verbales permiten reconocer como el narrador cuenta la historia (discurso). Weinrich también plantea dos planos: discurso narrado y discurso comentado, que también se distinguen por los tiempos verbales. Por ejemplo, en el cuento “El cautivo” de Borges se utilizan verbos como *desapareció, se dijo, buscaron, dieron, creyeron, se dejó* (pretérito perfecto simple) para el nivel del discurso narrado. En cambio se utiliza el presente y el pretérito perfecto compuesto para el discurso comentado: “la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé”.

Texto producido por LR, alumna de Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”.

En este ejemplo se recuperan los aportes de Benveniste (1965, en § 2.1.) y de Weinrich (1968; en § 2.2.2.1.) para diferenciar el tiempo de la historia y el tiempo del mundo comentado. Los conceptos incorporados se aplican a un cuento de Borges, en el que se pueden diferenciar el mundo comentado y el mundo narrado.

Ejemplo 10

Se utilizan para narrar: pretérito perfecto compuesto, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto (mundo narrado). Se emplea especialmente el imperfecto para describir en el pasado, por su valor durativo y continuo. En cambio, los otros tres son los que permiten que avance la narración.

El mundo comentado se crea con el uso del tiempo presente, del futuro o del condicional.

Texto producido por FL, alumno de Escuela de Educación Secundaria N° 3 “7 de Marzo”.

El ejemplo anterior muestra una síntesis de los tiempos que se pueden emplear para narrar y para comentar en los textos narrativos, aunque no aplica los conceptos al análisis de ningún texto en particular.

¹⁰En el Anexo Final de esta tesis se adjunta el texto original.

6.3. Resultados de la producción de informes

En resumen, recibimos 334 informes¹¹, en los que se pueden observar la presentación de los tiempos verbales, la distinción de los elementos que componen la flexión verbal, el reconocimiento de los significados que un tiempo verbal puede adquirir en el uso y, en algunos casos, la diferenciación entre los que integran el eje del presente y los que corresponden al eje del pasado junto con la distinción de significado de los eventos de acuerdo con el aspecto léxico. La siguiente tabla sintetiza los principales logros de los estudiantes incluidos en los informes presentados:

Mención de los diferentes tiempos	100%
Inclusión de los elementos de la flexión verbal	95%
Reconocimiento de los usos de los tiempos según el contexto	85%
Relación de los tiempos con las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad	75%
Incorporación del aspecto en las oposiciones puntual/durativo, terminado/no terminado	70%
Recuperación de los planos de la historia y del discurso	69%
Distinción entre el eje temporal del presente y el del pasado	65%
Planteo de las diferencias de significado entre los pretéritos	55%
Presentación de ejemplos propios sobre la correlación verbal	45%

Tabla 15

Esta experiencia nos permitió contrastar de qué manera los alumnos habían participado en los pequeños grupos y comprobar cómo era su actuación en el trabajo solitario. El hecho de no conocer a los alumnos previamente al desarrollo de la experiencia me hizo decidir dividirlos en grupos reducidos de trabajo, que fueron operativos porque pude seguir las discusiones y conversaciones que se generaban entre ellos. Además, constituyó una manera de participar con explicaciones específicas sobre las preguntas que se planteaban los estudiantes. La producción de informes tenía como objetivo que los alumnos participaran activamente en la construcción de conocimientos sobre los tiempos verbales. Las tomas de notas intermedias, cada vez que avanzábamos un poco más en la complejidad y profundidad del tema, permitió que se fuera construyendo el conocimiento progresivamente.

¹¹Los cinco faltantes del total de trescientos treinta y nueve que iniciaron esta experiencia tenían ausencia justificada.

6.4. La revisión de las renarraciones del texto periodístico trabajado en la primera fase de la secuencia didáctica

Una vez concluida la etapa de producción de informes escritos y antes de pasar a la de producción de exposiciones orales, a fin de que los alumnos tuvieran más práctica sobre el funcionamiento de los tiempos verbales en el texto, presenté un corpus de textos narrativos, en su mayoría cuentos, que fueron leídos y analizados por los alumnos. El propósito particular de esta práctica era que pudiesen apropiarse del funcionamiento de los verbos del mundo narrado y del mundo comentado.

Luego, una vez que se analizó el funcionamiento de los tiempos verbales en los cuentos, les propuse a los alumnos que realizaran una nueva narración del texto periodístico que habíamos trabajado en la primera fase de nuestra secuencia didáctica y aplicaran lo que habían aprendido. A continuación, presento ejemplos de las producciones:

Ejemplo 11

Hallan una nueva especie de dinosaurio

Un equipo de paleontólogo, halló un esqueleto de un dinosaurio. Tenía una joroba de unos 40 centímetros. Lo bautizaron Concavenator Corcovatus. Se movía en dos patas y tenía huesos de antebrazos.

¿Se encontrarán otros dinosaurios iguales a Concavenator?

Texto producido por JV, alumno de Escuela de Educación Secundaria N° 2 “Islas Malvinas”.

En la puesta en común que realizamos para presentar los textos elaborados, el productor del ejemplo 1 explicó que en el título había utilizado el presente (*hallan*) para indicar el descubrimiento porque era un hecho actual; que había empleado el pretérito perfecto simple (*halló, bautizaron*) para narrar los hechos y el pretérito imperfecto para describir (*tenía, movía*). En cuanto al mundo narrado, indicó que había utilizado el futuro (*encontrarán*) para preguntarse por otros descubrimientos similares.

Ejemplo 12

Se halló una nueva especie de dinosaurio

En el centro de España, más precisamente en Cuenca, se ha encontrado un carnívoro que vivía allí hace unos 125000000 de años. Tenía una joroba de unos 40 centímetros, por eso lo llaman “el cazador jorobado de Cuenca”.

Si bien, se conocían otros dinosaurios con jorobas elevadas, este es el primero en tener una joroba de este tipo, y aún no pudieron descifrar su función.

Este dinosaurio corresponde a los terópodos, esto indica que caminaba en 2 patas como el velociraptor, aunque era 4 veces mayor que este. También presentaban unas protuberancias en los antebrazos como los que tienen las aves actuales. El doctor en Ciencia Biológicas, Francisco Ortega dice que esto vincula a los primitivos dinosaurios carnívoros con las aves, reforzando la hipótesis de que las estructuras de muchos pájaros existieron en los dinosaurios.

¿Será este el único dinosaurio con una joroba de este tipo? ¿Hallarán la función de la misma? ¡Qué intriga! No paro de preguntármelo en mi cabeza.

Texto producido por MA, alumno de Escuela de Educación Secundaria Agropecuaria N° 1 “Carlos Spegazzini”.

El productor del ejemplo 2 explicó que había empleado el pretérito perfecto simple (*halló, pudieron, existieron*) para narrar el hecho principal y que también empleó el pretérito imperfecto (*vivía, tenía, conocían, caminaba, era, presentaban*) para describir al dinosaurio encontrado. Además, agregó que utilizó el pretérito perfecto compuesto (*ha encontrado*) para señalar anterioridad con el presente de la redacción de la noticia y que usó el presente para hacer referencia a la actualidad (*llaman, es, corresponde, tienen, dice*). Por último, indicó que las formas de futuro (*será, hallarán*) y presente (*paro*) empleadas correspondían al mundo comentado.

Ejemplo 13

En Cuenca, centro de España se encontro un dinosaurio que media 6 metros de largo y tenia una joroba, este pertenecía a la familia de los terópodos y tenia unas protuberancias en los antebrazos. Los investigadores creen que este nuevo hallazgo podría significar encontrar otras especies nuevas mas adelante.

¿Habran encontrado todos los huesos para continuar con la investigación? Por lo que se sabe el esqueleto esta bien conservado.

Texto producido por MT, alumna de Instituto María Auxiliadora.

En la presentación de su texto, la alumna explicó que había empleado el pretérito perfecto simple (*encontró*) para hacer referencia al hecho del descubrimiento como un suceso

pasado y que, para describir, utilizó formas de pretérito imperfecto (*medía, tenía, pertenecía*). Agregó a continuación, que utilizó el tiempo presente (*creen, sabe, está*) para indicar el momento actual y que empleó el condicional para señalar hipótesis o conjetura (*podría significar*). Por último, señaló que usó el futuro perfecto (*habrán encontrado*) para hacer una pregunta sobre una duda que le surgió a ella sobre el descubrimiento.

Ejemplo 14

Hallan nueva especie de dinosaurio

Se trata de un carnívoro que vivió hace unos 125 millones de años en Cuenca, el Centro de España.

Este carnívoro posee una joroba de unos 40 centímetros.

Un equipo de paleontólogos ha descubierto una nueva especie de dinosaurio carnívoro que vivió hace 125 millones de años y que tiene una característica particular una joroba de 40 cm en la espalda. ¿Se imaginan?

Si bien existieron otros dinosaurios con vértebras elevadas, éste fue el primero con una joroba así. Aunque su función se desconoce. ¿Para qué servirá?

El hallazgo se produjo en el yacimiento de Las Hoyas, cerca de Cuenca, en el centro de España. Allí, los científicos han encontrado un esqueleto sorprendentemente bien conservado de esta nueva especie, que mide unos seis metros de largo y al que habían bautizado como Concavenator.

Texto producido por KC, alumno de Colegio San José.

El productor del ejemplo anterior explicó en la presentación de su texto que usó el pretérito perfecto simple (*vivió, existieron, fue, produjo*) para la narración del descubrimiento y el pretérito perfecto compuesto (*ha descubierto, han encontrado*), para indicar la anterioridad con el presente de la construcción de la noticia. Después agregó que había empleado el presente para caracterizar (*posee, tiene, mide*) y para realizar comentarios (*imaginan*). Además, indicó que también había empleado el tiempo futuro para el mundo comentado con valor conjetural (*servirá*). La única observación que le hicimos a su presentación fue que la forma *habían bautizado* corresponde al pretérito pluscuamperfecto, ya que el alumno solo había consignado al auxiliar *habían* como imperfecto y no había reconocido el tiempo compuesto.

Ejemplo 15

Hallan una nueva especie de dinosaurio

Encontraron un carnívoro que vivió hace uno 125 millones de año, que posee una joroba de unos 40 centímetros en la espalda.

Los paleontólogos españoles descubrieron esta nueva especie de dinosaurio y lo bautizaron con el nombre de “Concavenator Corcovatus” (El cazador jorobado de Cuenca), informa la revista.

Existieron otros dinosaurios con vértebras elevadas, pero éste es el primero que se encuentra que tiene una joroba. ¡Éste hallazgo es sorprendente!

Esta nueva especie se encontró en el yacimiento de las Hoyas, en el centro de España y pertenecía a los terópodos, es decir que andaba en dos patas como el velociraptor.

Además, ésta especie tenía pequeñas protuberancia como las que tienen algunas aves, lo cuál lo vinculaban con las aves, señaló Ortega. ¿No es acaso sorprendente?

Texto producido por KJ, alumna de Escuela de Educación Secundaria Nº 3 “7 de Marzo”.

En el ejemplo anterior, su autora explicó que empleó en su texto el pretérito perfecto simple (*vivió, descubrieron, bautizaron, existieron, encontró*) para narrar el hecho del descubrimiento, el pretérito imperfecto (*pertenecía, andaba, tenía*) y el presente (*posee, es, tienen*) para describir. Además, señaló que había usado el presente con otros valores: para comentar (*es*) y para citar la información retomada de la revista (*informa*).

En conclusión, intenté a lo largo de la producción de los informes y de las renarraciones de los textos periodísticos que los estudiantes pudiesen reconocer las formas verbales, empleando el uso de los términos gramaticales correspondientes que sirven para poder identificarlas. Pero, es importante destacar que es imprescindible la intervención de la docente para propiciar la reflexión acerca de las diferentes funciones que pueden tener esas formas verbales en las diferentes construcciones discursivas. En un principio, comenzamos por abordar el verbo como clase de palabra, después incluimos los modos y los tiempos, focalizando en el indicativo. Posteriormente, profundizamos en los diferentes valores semánticos que pueden tener los tiempos y en la significación que pueden adquirir en el mundo comentado y en el narrado. Los ejemplos de la revisión de las renarraciones indican que un 60% de los trescientos treinta y nueve alumnos participantes pudieron apropiarse de los tiempos verbales para narrar y comentar y emplearlos en sus producciones. Esto implicó que hayan reconocido que se puede elegir

un tiempo verbal determinado de acuerdo con el significado que se quiera darle en su texto.

Una vez concluida la puesta en común de las producciones, nos preparamos para iniciar el proceso de construcción de las exposiciones orales, que presentamos a continuación.

6.5. La producción de exposiciones orales

Uno de los propósitos fundamentales de la educación escolar, que está planteado en los diseños curriculares de los niveles primario y secundario, es que los alumnos puedan ejercer el derecho a exponer sus puntos de vista y desarrollar una oralidad formal. Se trata de que aprendan a interactuar, a escucharse y a hacer oír sus voces en diversas situaciones comunicativas. En particular, en las prácticas del lenguaje relacionadas con la formación del estudiante se requiere que el aula sea un contexto donde se realicen interacciones cognitivas para reconstruir saberes social y culturalmente validados. Considero, especialmente, que la escuela no solo debe enseñar a leer y a escribir, sino que también debe ser objeto de enseñanza el habla y la escucha en diferentes contextos y con diversos grados de formalidad.

Así, se deben crear situaciones didácticas para que los alumnos puedan tomar su palabra y expresar sus ideas, compartir con otros, analizar con sus pares y con la docente los problemas cognoscitivos que surgen en la construcción de conocimiento y abordarlos en conjunto. Nuestro objetivo con la producción de exposiciones orales era poder pasar desde la comunicación con un tono más informal que se genera en el aula con los pares y con la docente hacia una forma comunicativa más formal, propia de la exposición de conocimientos en los ámbitos públicos.

Se trata de desarrollar en el aula una actividad de aprendizaje a partir de la interacción dialógica, que posibilita el proceso de “interpensamiento”, a través del cual se vinculan el pensamiento y el lenguaje (Esteve, 2009). Tal como expusimos en §1.7. y en §3.2., la secuencia didáctica para aprender gramática constituye una guía para intervenir sobre la construcción del conocimiento gramatical en el aula, aplicando una metodología que implica que los alumnos investiguen, lean, compartan conceptos y ejemplos, contrasten y sistematicen datos lingüísticos. En la preparación de las exposiciones orales se trata de generar un proceso de andamiaje que propicie la reflexión metalingüística a partir de la colaboración y la interacción. Concretamente, la actividad realizada constó de tres etapas: preparación de las exposiciones, ensayo de las producciones orales,

presentación de las exposiciones, como se puede observar en las tablas que presento a continuación:

- Preparación de exposiciones

Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
✓ Tareas previas tendientes a la preparación de la exposición.	➤ Trabajo en pequeños grupos: revisión de toma de notas y de informes.	Informes, toma de notas, materiales bibliográficos.	Sesión de 120 minutos.

Tabla 16

- Ensayo de las producciones orales

Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
✓ Analizar las capacidades de los alumnos para exponer.	Formulación de un esquema de exposición que incluya la presentación y desarrollo del tema, contacto con la audiencia, elementos verbales, paraverbales y no verbales.	Libros de texto y gramáticas.	Sesión de 120 minutos.
✓ Determinar los aspectos que deben ser reformulados.	Ensayo de exposiciones orales, grabación y reproducción de sus presentaciones.		

Tabla 17

- Realización de exposiciones orales

Objetivos	Actividades	Materiales	Duración
✓ Seleccionar información sobre tiempos verbales.	Lectura de los trabajos de investigación.	Textos producidos por los alumnos.	Tres sesiones de 120 minutos.
✓ Recuperar notas.	Selección de conceptos y producción de palabras clave.	Libros de texto para la educación secundaria sobre contenidos lingüísticos.	
✓ Producir palabras clave, conceptos y ejemplos.	Producción de afiches. Realización de exposiciones.		

Tabla 18

6.5.1. Preparación de las exposiciones orales

De acuerdo con Schneuwly et al. (1997), Dolz y Schneuwly (1998), la enseñanza de la oralidad en el aula debe orientarse al desarrollo de la capacidad de hablar con diferentes grados de formalidad. Esto significa superar las producciones orales “espontáneas, cotidianas e inmediatas” para lograr expresiones de “formas más controladas, formales y mediatas” (Schneuwly et al., 1997: 10; en Barrio, 2008: 224). Recuperamos la propuesta de Camps y Ribas (2000), basada en las funciones del lenguaje de Halliday (1985), sobre la complejidad de la enseñanza de la lengua a partir del desarrollo de cuatro componentes básicos:

- la apropiación de los géneros discursivos para que el aprendizaje de la lengua esté orientado a poder comunicarse;
- el desarrollo de los géneros discursivos propios de las diversas disciplinas curriculares;
- el avance progresivo en la reflexión metalingüística sobre el uso del sistema de la lengua en diferentes situaciones comunicativas;
- la capacidad de emplear la lengua con una función heurística con el fin de transformar el conocimiento y no solo decirlo.

Actualmente, las propuestas educativas oficiales –tanto en nuestro país como a nivel internacional- fomentan la enseñanza de la lengua oral focalizando no solo en qué enseñar, sino también en cómo enseñarlo. Hasta no hace mucho tiempo se consideraba que los estudiantes sabían hablar antes de ingresar a la escuela, por lo que se ponía el énfasis en enseñar a leer y a escribir. Para Camps, los usos orales pueden ser objeto de enseñanza y los objetivos y contenidos deben ser explicitados a los estudiantes para que sean conscientes de lo que aprenden (2002: 4).

Así, recuperamos lo que los alumnos sabían de las exposiciones orales y les explicamos que debían producir un texto que abordase los tiempos verbales, destinados a sus compañeros de clase. Acordamos que la estructura de esa exposición incluiría una introducción al tema, un desarrollo y un cierre. Posteriormente, alentamos a los que querían exponer a presentar lo que habían aprendido de los tiempos verbales. Les propusimos que se grabaran con los teléfonos celulares y, luego, compartimos el video de las exposiciones. Pudimos observar que los estudiantes confundían un diálogo espontáneo, desordenado en algunos momentos, con una exposición oral.

Compartimos con los alumnos que el aprendizaje de la lengua oral, adecuada a diferentes situaciones comunicativas, se basa en la interacción social. Por ello,

establecimos una diferencia entre conversar en el aula o hacer preguntas al docente y participar de una situación comunicativa formal para aprender más sobre un tema y sobre la manera de explicarlo oralmente. La enseñanza para aprender a comunicarse oralmente debe ser un instrumento de control del desempeño de cada uno para lograr mejorar la capacidad de exponer. En función de enriquecer las participaciones de cada grupo, les propusimos grabarse con los celulares para que después cada uno analizara su participación críticamente. La crítica constructiva se hizo a partir de compartir una serie de criterios para reflexionar sobre las exposiciones orales que presentamos en el siguiente apartado.

6.5.2. Construcción de los criterios para evaluar las exposiciones

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula debe estar al servicio de la exploración, la discusión y la apropiación del conocimiento disciplinar. Consideramos que la escuela debe brindar la posibilidad de que los alumnos aprendan a leer y a escribir, pero también a hablar y escuchar con diferentes grados de formalidad. El lenguaje oral y el escrito responden a dos modos de realización de la lengua y la comunicación y cuentan con alto grado de interrelación en las sociedades alfabetizadas. La idea de construir criterios para evaluar las exposiciones tiene el propósito de fundar un andamiaje que permita clarificar cómo se puede actuar en el aula. Después de los primeros ensayos, compartimos con los alumnos que en el marco de la teoría sociocultural (v. §1.5.2.), debemos considerar la interrelación de elementos cognitivos, afectivos y sociales que se ven condicionados por la participación en una actividad discursiva en el aula. Les explicamos a los alumnos que la modalidad oral es natural del ser humano y que se produce en y con el cuerpo, involucrando al sistema respiratorio con el aparato fonador –labios, lengua, fosas nasales- y que incluye gestos, expresiones faciales, movimientos de los ojos y del cuerpo como también la voz y las vocalizaciones.

Para que pudiesen hacerse una representación de la tarea, compartimos con los estudiantes que las exposiciones orales no son una simple repetición de contenidos que se han memorizado y que tampoco basta con la lectura de información desde un afiche o un guión previo. Enfatizamos que el modelo de enseñanza de gramática que proponemos se basa en propiciar la interacción dialógica en el aula y en la investigación acerca de la reflexión gramatical que se pueda generar en el aula en los diálogos. En tal sentido, les indicamos que se trata del desarrollo de una capacidad relacionada con la selección adecuada del contenido, del vocabulario específico, y de los ejemplos que permitan mostrar que una persona domina un conocimiento particular. Los alumnos manifestaron

presentar dificultades para exponer el tema frente a toda la clase. Insistimos en el hecho de que haríamos preparaciones previas, que sirvieran como ensayo, y que debían abordar un tema sobre el que ya estábamos trabajando, teniendo en cuenta que el aprendizaje se hace explícito cuando uno es capaz de poder explicarlo a otros. Para abordar la elaboración de las exposiciones orales, recuperamos la propuesta de Dolz y Schneuwly (1998), basada en realizar:

- el reconocimiento de la situación comunicativa y los elementos que la componen;
- la selección y utilización de fuentes de información;
- la planificación, organización y jerarquización de ideas;
- la ejemplificación, ilustración y explicación de las ideas expuestas;
- la anticipación de las dificultades de comprensión y el empleo de reformulaciones (paráfrasis y definiciones);
- la estructuración del discurso;
- el uso de la voz, la actitud y los gestos, acordes con el discurso.

Esto implicó que recuperáramos con los alumnos que en el discurso oral deben tenerse en cuenta tres tipos de elementos que conforman la competencia oral: verbales, paraverbales y no verbales (Calsamiglia y Tusón, 2001: 27-56).

En la construcción del discurso comunicativo en el aula para aprender conceptos complejos, lo que nos planteamos fue una inmersión en el discurso específico sobre los tiempos verbales y su uso. Así, la construcción de significados se relaciona con la idea de que aprender es apropiarse del discurso específico de una comunidad, en este caso, de la gramática. Por esto es importante que los alumnos puedan expresarse para construir su conocimiento. La metodología que proponemos para la enseñanza y aprendizaje de la gramática se basa en:

- ⇒ brindar a los alumnos los marcos de referencia necesarios para comprender el discurso especializado;
- ⇒ plantear una actividad que incluya la participación en exposiciones orales, en debates y otras tareas que les permitan ir apropiándose de la complejidad conceptual y del discurso.

En definitiva, lo que se propone es una visión o perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática que involucre una metodología que incorpore los aportes de los enfoques socio-constructivistas, del análisis del discurso y de la psicología socio-cultural.

6.5.3. Realización de las exposiciones orales

En función de recuperar metacognitivamente lo que habíamos analizado sobre los tiempos verbales, solicitamos que cada grupo elaborara un glosario con los conceptos fundamentales que abordarían en las exposiciones orales y que presentarían en los afiches. Dado que nuestro objetivo era que pudieran hacerse una representación de cómo es la situación comunicativa que se produce en una exposición oral, donde deben confrontar la bibliografía revisada y argumentar si se presentan diversas posturas sobre la temática, les planteamos que realizaríamos un ensayo. En este primer ensayo pudimos observar que los alumnos no están acostumbrados a exponer oralmente los temas que investigan. En general, suelen compartir oralmente la revisión de respuestas a preguntas sobre los textos que han leído.

Les explicamos a los estudiantes que era necesario pasar del diálogo que habíamos mantenido entre pares y con la docente investigadora –en el habla exploratoria– a una situación más formal de comportamiento lingüístico, en la que no solo es importante el desarrollo del contenido sino también la manera de comunicarlo. De acuerdo con Teberosky (2005), se debe poner en juego el aprendizaje de la lengua orientado a la comunicación, el aprendizaje sobre la lengua para poder apropiarse del conocimiento del sistema y el aprendizaje por medio de la lengua, destinado a la construcción del saber.

En principio, para planificar las exposiciones tuvimos en cuenta que se trata de un género discursivo en el que se interrelacionan factores cognitivos, afectivos y sociales. Por ello es que desarrollamos una propuesta de andamiaje para el desarrollo del discurso oral formal en el aula. Generamos un primer momento para compartir oralmente lo que habían aprendido sobre el tiempo verbal y, después de la exposición de cada uno, se hacían devoluciones sobre los aspectos positivos, las cuestiones que faltaban desarrollar y comentarios acerca de lo que se podía mejorar y sobre cómo lograrlo. El objetivo era propiciar que todos pudiésemos ubicarnos en el papel de interlocutores de una situación de comunicación más formal. En función de que pudiesen tener mayor seguridad respecto del contenido a desarrollar, organizamos un trabajo en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes para que construyeran un guión básico de la temática a presentar. Destacamos el rol de las intervenciones docentes, ya que no se trata de que la profesora sea la que exponga su saber, sino que fomente el diálogo para que los estudiantes puedan compartir y reflexionar sobre conceptos gramaticales.

Realizamos tres ensayos de las exposiciones antes de llegar a la producción final. Cada uno fue filmado y proyectamos algunos de ellos en la computadora para que los

alumnos pudiesen observarse y realizar una retroalimentación, entre todos, de los aspectos favorables y los mejorables. Hubo momentos en que se solicitó ampliar los conceptos o incluir nuevos ejemplos porque eran explicaciones muy sintéticas o con ejemplos recuperados de los materiales bibliográficos. Se trató de generar un espacio de enseñanza en el que la lengua fuera objeto de conocimiento y, a la vez, de comunicación, ya que era el instrumento para la construcción de los saberes pero también un elemento sobre el que tenían que realizar un aprendizaje. Si bien las prácticas de lenguaje oral se relacionan con la expresividad, en instancias de oralidad formal como lo es una exposición, fuimos trabajando para que los alumnos se alejaran del habla coloquial no planificada. Focalizamos en el desarrollo de un guión que tuviese introducción, desarrollo y cierre; en el empleo de una terminología específica sobre los tiempos verbales; en una dicción, voz y timbre claros; y en uso cuidado de los movimientos del cuerpo y la dirección hacia todo el auditorio.

6.6. Resultados de las exposiciones orales

A partir de los afiches que construyeron, les propusimos a los alumnos que expusieran frente a la clase lo que habían construido como conocimiento acerca de los tiempos verbales. Hubo un total de trescientas treinta y seis exposiciones. Valoramos el esfuerzo de los estudiantes por lograr un apreciable grado de formalidad en sus despliegues. Se logró un notable equilibrio en el empleo de un lenguaje específico con el desarrollo de conceptos y ejemplos precisos, un adecuado tono y timbre de voz, junto con un manejo pertinente de los elementos no verbales.

De acuerdo con el contenido abordado, podemos distinguir que los alumnos tuvieron en cuenta no solo el tiempo verbal en sí mismo, sino también su funcionamiento en los textos de acuerdo con la función que cumplían de narrar, describir o comentar. La tarea de tener que construir un glosario fue importante porque implicó abordar un léxico específico y poder relacionarlo con lo que planteaban los autores de las gramáticas (Gómez Torrego, 2002; NGRALE, RAE-ASALE, 2009; Piatti, 2013), lo que permitió que se pudiera construir un metalenguaje compartido a partir del diálogo entre pares y con la docente. En la producción del guión para exponer tuvieron en cuenta qué conceptos recuperaban del glosario. En la autoevaluación de las exposiciones, los alumnos consideraron que tanto el glosario como el hecho de investigar, mientras se dialogaba en el aula sobre los contenidos, generó una familiarización y apropiación de ese metalenguaje.

En todas las exposiciones, los alumnos pudieron hacer referencia a los tiempos verbales del modo indicativo con sus nombres específicos. Fueron capaces de distinguir posibles significados que los tiempos pueden adquirir en los usos y también explicaron cuáles son los que se incluyen en las esferas de presente y de pasado. Pudieron distinguir el aspecto perfecto del imperfecto y el puntual del dinámico. Muchos de ellos aportaron ejemplos pertinentes para señalar la narración, la descripción o el comentario en los distintos textos. Un número menor de estudiantes pudo hacer referencia a la clasificación de los verbos de acuerdo con el aspecto léxico.

Podemos destacar que los alumnos participantes reconocieron que la temporalidad lingüística es una construcción del hablante/ productor, de acuerdo con sus conocimientos sobre los tiempos verbales y la posición que adopta sobre los hechos que narra –si los cuenta, los describe o los comenta-. En algunos casos se generaron dudas con el empleo del condicional, pero esto se debió a que este tiempo presenta más complejidad, por lo que pensamos que deberíamos haberle dedicado mayor tiempo a su tratamiento y ejemplificación. Otro aspecto que faltó profundizar es la relación que se establece entre los tiempos de acuerdo con el aspecto gramatical, especialmente, la conexión entre el evento de la oración principal y el de la subordinada.

Recuperamos de la tarea de preparación de las exposiciones orales que el diálogo entre pares y la docente redundaba en que los estudiantes se detengan a analizar las formas verbales y puedan desarrollar la conciencia metalingüística necesaria para exponer sobre el tema. Por otro lado, la apropiación de los tiempos verbales y su empleo requiere un trabajo en el que se propicie que los alumnos puedan interactuar entre ellos y con la docente. En tal sentido, la evaluación formativa constituye una herramienta fundamental porque favorece el tránsito progresivo del conocimiento externo al dominio personal del uso del lenguaje. La siguiente tabla sintetiza el contenido de las exposiciones orales en las que pudimos observar una cierta evolución respecto de los informes escritos presentados anteriormente (v. §6.3.):

Mención de los diferentes tiempos	100%
Inclusión de los elementos de la flexión verbal	100%
Reconocimiento de los usos de los tiempos según el contexto	90%
Relación de los tiempos con las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad	90%
Incorporación del aspecto en las oposiciones puntual/durativo, terminado/no terminado	90%
Recuperación de los planos de la historia y del discurso	75%
Distinción entre el eje temporal del presente y el del pasado	75%
Reconocimiento de la relación de significado entre pretéritos	75%
Presentación de ejemplos propios sobre la correlación verbal	65%

Tabla 19

Compartimos con Halliday que el lenguaje es la condición esencial del conocer, el proceso por el cual la experiencia se convierte en conocimiento (1985: 94). Esto implica que se incentive a los alumnos a participar de la construcción del discurso en el aula, a partir del desarrollo de tareas que conduzcan a la realización de una actividad concreta de enseñanza y aprendizaje, que haya sido compartida con los alumnos. Las investigaciones sobre el análisis del discurso en el aula plantean que el hecho de que los alumnos del secundario no participen en las discusiones no se debe a una falta de capacidad, sino que se vincula a una falta de oportunidades para explotar y desarrollar la capacidad de poder conversar sobre una temática, de buscar información para poder explicar y argumentar (Wells, 1996; Mercer, 2004; entre otros).

6.7. La aplicación de un cuestionario final

Como estamos interesados en proponer, en el marco de la didáctica de la lengua, una manera de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática a partir de la implementación de una secuencia didáctica, aplicamos un cuestionario final para que cada alumno respondiera de manera individual y para poder evaluar lo aprendido. El cuestionario, que después fue implementado en las entrevistas, plantea lo siguiente:

- ¿Qué conocimientos tenías sobre verbos y tiempos verbales antes de iniciar el trabajo que realizamos?
- ¿Cómo resolviste el ejercicio inicial?
- ¿Qué información encontraste en los libros de texto para el secundario?
- ¿Qué te pareció la experiencia desarrollada?

- ¿Qué aspectos positivos y negativos podés destacar?
- ¿Qué verbos y tiempos verbales reconocés en el siguiente microrrelato?

“Una joven soñó una noche que caminaba por un extraño sendero. Que ascendía por una colina boscosa cuya cima estaba coronada por una hermosa casita blanca. Pocas semanas más tarde se dirigía en automóvil a Litchfield, de pronto tironeó la manga del conductor y le pidió que detuviera el automóvil. Allí estaba el sendero del sueño. Ya no se sintió sorprendida cuando el camino subió hasta la suma de la boscosa colina. El mismo anciano del sueño respondió a su impaciente llamado. “¿Se vende esta casa?”, dijo ella. “¡Esta casa hija mía está frecuentada por un fantasma!” “Un fantasma – respondió la muchacha–. Santo Dios, ¿y quién es?.”

.....
 Anónimo. En *La dama o el tigre. Cuentos fantásticos contados por Gustavo Roldán*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

Consideramos que el cuestionario es un recurso valioso, que puede aportar la evaluación que los alumnos hacen de la experiencia, la compilación de los materiales empleados y la explicación sobre los verbos. El objetivo es que los estudiantes puedan reflexionar sobre la experiencia compartida y sobre lo que aprendieron de los tiempos verbales. Además, es una manera de generar un contexto común entre la docente investigadora y los alumnos que participan de las entrevistas. Para responder el cuestionario, especialmente sobre el funcionamiento de los tiempos verbales, debían reflexionar a partir de la comprensión global de enunciado y de lo que habíamos explicado y analizado en clase.

En cuanto a los resultados, el 80% de los alumnos señala que no tenía conocimientos previos sobre el uso de los tiempos verbales y que esto complicó la resolución del ejercicio inicial. Un 65% explica que consideraban que el tiempo verbal se relaciona con los tiempos de la vida: presente, pasado y futuro; y que, cuando se analizó en clase el paradigma de la conjugación verbal se dieron cuenta de que conocían sin darse cuenta otros tiempos pasados porque pueden usarlos en la comunicación. Una de las observaciones que hicieron, en general, es que el primer ejercicio fue muy difícil de resolver. En la tabla que presentamos a continuación, resumimos el reconocimiento de los verbos del texto dado:

Forma verbal	Porcentaje que la reconoce
<i>Soñó</i>	100%
<i>Caminaba</i>	100%
Ascendía	95%
<i>estaba coronada</i>	25%
<i>Dirigía</i>	95%
<i>Tironeó</i>	100%
<i>Pidió</i>	100%
<i>detuviera</i>	35%
<i>Estaba</i>	85%
<i>Sintió</i>	90%
<i>Subió</i>	100%
<i>respondió</i>	95%
vende	85%
<i>Dijo</i>	90%
<i>está frecuentada</i>	23%
<i>respondió</i>	95%
<i>Es</i>	10%

Tabla 20

Observamos que los alumnos se guían, principalmente, por el contenido semántico para reconocer los verbos. Debemos aclarar que en la perífrasis verbal “fui a visitarlo”, ambos verbos fueron marcados por separado. Además, algunos incluyeron las formas: “erguido”, “averiguar”, “olvidado”. Por otro lado, en un principio la distinción básica de los tiempos se hizo a partir de identificar la relación entre pasado (anterioridad), presente (simultaneidad) y futuro (posterioridad). Los datos relevados nos indican que para los alumnos es más fácil reflexionar metacognitivamente sobre el uso de los verbos en un enunciado que hacerlo en un texto completo.

En relación con los materiales bibliográficos consultados, un 75% de los estudiantes valora la gramática de Gómez Torrego ([1992] 2002), un 60% considera valiosa también la gramática de Piatti (2013). Prácticamente, todos los alumnos hacen referencia a la dificultad y complejidad del tema y también a la cantidad de información que presenta el verbo. Sobre la producción escrita, explican que ellos prefieren preguntas que los guíen en la búsqueda de las repuestas. Rescatan haber aprendido que el verbo

se conjuga y que no solamente el verbo es 'acción', sino que puede tener otros significados.

6.8. La realización de entrevistas finales

El objetivo de las entrevistas es comprender cómo fue la experiencia de los alumnos en la implementación de la secuencia didáctica. Una característica de la investigación cualitativa es, principalmente, su inmersión en la realidad y el hecho de conocer y analizar la experiencia tal como es vivida por los participantes. Dado que se centra en recuperar la vivencia y los pensamientos de los estudiantes sobre su participación en las actividades y la construcción de aprendizaje sobre los tiempos verbales, decidimos emplear la entrevista de investigación cualitativa. Este tipo de entrevista es definida por Kvale como un instrumento que "intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas" (2011: Prefacio).

De acuerdo con Kvale, actualmente, las entrevistas cualitativas se emplean cada vez más en las ciencias sociales como un método de investigación que ya ha adquirido derecho propio y ya existe una importante cantidad de publicaciones metodológicas sobre el modo de llevar a cabo la investigación con entrevistas. Las entrevistas se organizaron de manera semiestructurada para que, a partir de las respuestas de los entrevistados, surgieran nuevas preguntas. Recuperamos el sentido que les da Kvale a las preguntas abiertas, dado que son las que animan "a los sujetos a describir con la mayor precisión posible lo que experimentan y sienten, y cómo actúan" (2011: 35). En definitiva, el estudio apunta a poder analizar las experiencias de los alumnos entrevistados y a esclarecer el proceso de aprendizaje de los tiempos verbales.

Somos conscientes del rigor que debe tener la investigación y también de que este tipo de estudio sobre lo que sucede en el aula, en el marco de la formación educativa y del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un carácter social, relacionado directamente con los participantes. Por lo tanto, los resultados no constituyen leyes inamovibles, sino que presentan limitaciones propias del entorno estudiado y del marco temporal de la propia investigación. Asumimos con Elliot (2000) que, generalmente, el inicio de una investigación acción implica una indagación reflexiva por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar, tarea que no siempre es fácil. Los problemas en la investigación acción pueden entenderse como una dificultad sentida o una carencia que el profesorado detecta en su práctica docente y que desearía cambiar o mejorar.

Para seleccionar qué alumnos participarían como informantes tuvimos en cuenta diferentes criterios. El primero fue la disponibilidad expresada por los alumnos para participar y el hecho de que hubieran participado activamente en todas las fases del trabajo propuesto. El segundo fue contar con alumnos que habían manifestado dificultades para realizar la actividad de preparación. Así fue como seleccionamos un alumno de cada uno de los cursos participantes. En total contamos con la participación de cinco alumnos en las entrevistas.

Cada entrevista se realizó de manera individual, en lugares aislados del resto de los compañeros, siempre dentro de las instituciones educativas y en el horario escolar, con la autorización de los equipos directivos y de las familias de cada alumno. En la puesta en práctica de cada una, se siguieron los siguientes pasos:

- a) Establecimiento de contacto: se explicó cuáles eran los motivos por los cuales se realizaban las entrevistas con cada uno de ellos y el valor que tenía la sinceridad de su relato y la colaboración sobre la experiencia vivida en la implementación de la secuencia didáctica.
- b) Desarrollo de la entrevista: se realizó a partir de un guión de preguntas que habían sido formuladas previamente. No obstante, consideramos otras informaciones que aportaron los alumnos en relación con la experiencia vivida. Las preguntas iniciales fueron:
 - ¿Qué es un verbo?
 - ¿Cómo se relaciona el tiempo real con el tiempo verbal?
 - ¿Qué puede indicar el aspecto verbal?
 - ¿Cómo se organiza la correlación temporal?
 - ¿Qué información fue importante en la construcción de conocimiento?
- c) Grabación y toma de notas: las entrevistas fueron grabadas y, además, se fueron tomando notas de aspectos que nos parecieron relevantes.

A continuación se presenta la información que consideramos relevante de las entrevistas:

- Informante 1: Escuela de Educación Secundaria Agraria N° 1 “Carlos Spegazzini”

En la entrevista este alumno explica que el primer ejercicio fue difícil, porque no conocía mucho de verbos. En cuanto a las preguntas disparadoras que formulamos para la

entrevista, el alumno responde que “un verbo es una acción y puede ser otra cosa”. Cuando le pedimos que ejemplificara, pudo recuperar que el verbo también puede indicar estado y proceso. Recuerda haber visto otras clasificaciones posibles en las gramáticas pedagógicas y en las explicaciones de clase, pero no puede explicar en qué consisten. Considera que es importante para analizar el tiempo verbal tener en cuenta que el verbo haga referencia a persona, número y el tiempo. Puede plantear con ejemplos que los tiempos verbales construyen el discurso y la relación de anacronía –retrospección o prospección-. Es importante observar que el glosario le permitió apropiarse de algunos términos específicos de esta temática.

Explicó que, cuando iba a la escuela primaria no tenía libros y la maestra era una sola para todos, “porque es en la escuela de campo. No vimos nada de esto. Solamente trabajamos con los verbos de acción, porque los teníamos que subrayar. Después, cuando buscamos en los libros, parecía peor que el primer ejercicio porque estaban todos juntos los verbos y no sabía qué escribir. En cambio, los documentos que nos instaló en la net sí funcionaron porque explicaban mejor. Yo no sabía que había tantos tiempos verbales y que, encima, cada uno tenía diferentes significados. Valió la pena la experiencia. Ahora sabemos que tenemos mucho más que aprender para ir a la universidad”.

- Informante 2: Escuela de Educación Secundaria N° 3 “7 de Marzo”

En este caso, nos encontramos con una alumna que presentaba una apatía inicial cuando planteamos la actividad, pero que fue entusiasmándose a medida que iban desarrollándose las tareas. Si bien al principio no quiso completar el ejercicio inicial de los verbos para conjugar, cuando se hizo la puesta en común fue una de las que más participó y de manera muy adecuada. No podía justificar por qué acertaba sus elecciones y respondió que lo hizo “porque así se habla”. Elogió las gramáticas pedagógicas porque presentan la información “bien clarita” y criticó el segundo ejercicio porque en el libro no explicaba cómo funciona el verbo en los textos, sino que lo planteaba en las oraciones.

Pudo hacer referencia a las clasificaciones semántica y morfológica de los verbos; especialmente a los rasgos de la flexión verbal. Señaló que hay un problema en la conjugación de la primera persona del plural del verbo “amar” en presente y en pasado, “porque las gramáticas ponen la misma forma para los dos”. Preguntó si podía mirar su cuaderno y señaló que en presente es “amamos” y en pretérito perfecto simple también es “amamos”. Le llamó la atención que los verbos tuvieran clasificación sintáctica y el análisis

que habíamos hecho en el pizarrón con algunos ejemplos para que analizaran la correlación de los tiempos verbales en un texto.

- Informante 3: Escuela de Educación Secundaria N° 2 “Islas Malvinas”

En este caso la alumna se muestra conforme con la tarea que ha desarrollado. Explica que “del primer ejercicio no entendía nada” y que, después, a través de las puestas en común y de las explicaciones pudo empezar a construir conocimientos. Señala que eligió estudiar una carrera que sea exacta porque la lengua le resulta muy difícil, pero que se da cuenta de la importancia que tiene saber hablar y también saber escribir. Pregunta por qué los libros de texto y las gramáticas son tan pobres en la información que dan sobre los verbos, justificando que es necesario que haya un profesor que sepa para poder explicar el tema. En particular, retoma la exposición de Filinich (1998) y los ejemplos que empleamos de los cuentos porque fue algo que entendió muy claramente.

Valora los materiales con los que trabajamos, especialmente las dos gramáticas pedagógicas, y la manera de ir complejizando las actividades. Destaca tener que buscar los contenidos en los libros, “aunque no entendía nada” y que a través de la discusión con los compañeros y las explicaciones pudieran apropiarse de la temática. Afirma que ahora puede diferenciar un verbo de un sustantivo a partir de identificar las personas gramaticales: “Ahora veo si a *realización* lo puedo conjugar o si es a *realizar*, aplicando las pronombres personales”. En relación con el aspecto verbal, recupera que los verbos pueden hacer referencia a “acciones terminadas” o a “acciones que no terminaron” y presenta como ejemplos: “Yo corrí” y “Yo corría”. La correlación temporal es un tema difícil y no está preparada para hablar de ella. Indica que debería tener un texto y los apuntes para poder darse cuenta de cómo se relacionan. Si bien puede retomar el análisis de Filinich, no se ha apropiado de la relación que se entabla entre los verbos conjugados.

- Informante 4: Instituto María Auxiliadora

Esta alumna explica que ella tenía conocimientos de los verbos en inglés, pero que se dio cuenta de que el castellano es mucho más difícil. Señala que le costó mucho aprender cómo funcionan los tiempos verbales del pasado, pero que cuando observó la relación que se entabla entre las diferentes formas se dio cuenta de la riqueza verbal que tiene el español. Ahora comprende por qué en uno de los materiales se establecía una relación de antepretérito o copretérito.

Cuestiona la metodología de clase tradicional que “parece que nos enseñan a leer pero, en realidad, decimos lo que la profe quiere escuchar y dijo en clase” y destaca que el tipo de actividad que implementamos les sirvió hasta a las alumnas más tímidas para participar. Subraya la importancia que tiene el hecho de que pudieran investigar y discutir libremente sobre un tema y el valor que tienen las puestas en común para confrontar las ideas de cada uno.

Agrega que el aspecto verbal le permite poder diferenciar los valores de los pretéritos y señala que es importante también analizar los significados que pueden adquirir los tiempos verbales en los textos. Afirma que el castellano tiene mucha riqueza en sus formas verbales y que es necesario conocerlas para poder emplearlas correctamente.

- Informante 5: Instituto San José

Este alumno manifiesta su entusiasmo por las clases que compartimos. Comenta que le gusta escribir, que todavía no se ha animado a mostrar lo que escribe, y que el trabajo sobre verbos le sirvió para la construcción de sus relatos. Afirma que le interesa estudiar el aspecto verbal y analizar cómo funcionan los tiempos verbales en los textos para poder aprender a usarlos en los propios. Según él, las dificultades para escribir se deben a que no se enseñan los recursos de la lengua, ya que en las clases se pierde mucho tiempo en la lectura de textos literarios y en la comprobación de qué leyeron. Falta el análisis de los elementos verbales que componen los textos y las diferentes posibilidades de uso.

Como algo muy significativo para él, indica la importancia que tiene poder aprender los términos propios del estudio de la lengua y emplearlos para hablar con propiedad sobre el uso. Destaca la metodología empleada en las clases por el valor que tiene buscar información para compartirla y discutirla con sus compañeros: “es un trabajo que te da libertad para investigar y poder discutir. Parece que no, pero así se aprende mucho. Aunque había compañeros que no entendían nada –es que nos habíamos descolocado con la propuesta al principio porque no estamos acostumbrados a trabajar así-, entre todos pudimos aprender sobre los usos de los tiempos verbales”.

Le parece muy buena la manera en que propusimos que realizaran el proceso de escritura de los textos y la preparación de las exposiciones orales. Indica que aprendió mucho por el tipo de organización que tuvieron las clases. Focaliza en la necesidad de la participación de los alumnos y en lo positivo que es para el aprendizaje frente a la transmisión de conocimientos teóricos por parte de la profesora.

6.9. La autoevaluación de los alumnos

Para la producción de los informes, un 85% de los alumnos volvió a consultar los materiales que tenían guardados en sus netbooks, es decir, las gramáticas de Gómez Torrego ([1992] 2002) y la de Piatti (2013). Los alumnos valoraron el hecho de contar con gramáticas que “se puedan entender” y que, además, “estén cargadas en la net”. Respecto de la participación y el compromiso en el trabajo realizado, algunos destacaron la participación que tuvieron y señalaron lo que se comprometieron con la tarea. Otros plantearon que el tema es muy difícil y de que algunas lecturas se complican, pero sostuvieron que un instrumento valioso para terminar de entender el funcionamiento de los tiempos verbales fue el glosario. Un tercer grupo de alumnos destacó la metodología implementada por el hecho de haber tenido que revisar los apuntes que escribieron y haber ensayado previamente la exposición oral.

Del análisis de los informes de los alumnos sobre la experiencia vivida en la implementación de la secuencia didáctica surge la valoración de ciertos aspectos que consideran positivos:

- ✓ las clases fueron más prácticas y las explicaciones se daban cuando ellos las necesitaban;
- ✓ se utilizó una metodología de trabajo activa, variada, entretenida, diferente a la de las actividades habituales;
- ✓ el trabajo en grupo fue enriquecedor y permitió que todos, hasta los más tímidos, pudieran participar en clase;
- ✓ los “trabajos prácticos” permitieron poder ejercitar la memoria para resolverlos;
- ✓ el diálogo con los alumnos es considerado muy importante para aprender;
- ✓ el tema no “estaba bueno” pero se fue “convirtiendo en atractivo, al no tener que estar siempre evaluados”;
- ✓ los materiales para leer estaban “buenos, más que nada los que te explican bien el tema”.

Hacen comentarios generales acerca de que han aprendido mucho y que están conformes con la metodología empleada en las clases por la dinámica, la interacción y los materiales leídos. En general la contraponen a la manera en que venían realizando actividades: lectura de textos literarios y respuesta a preguntas, de las cuales resaltan las que se utilizan para comprobar si han leído el texto. Explican que, aunque les costó escribir, pudieron aprender conceptos y usos sobre los verbos que no conocían. De sus comentarios y de sus informes se desprende que los alumnos se han apropiado de

muchos elementos sobre el verbo y los tiempos verbales. Tienen en cuenta varios criterios para referirse al tema: el significado, la función, la relación entre los tiempos y el uso discursivo. Al hacer referencia al uso de los tiempos verbales, pueden establecer una diferencia entre el tiempo cronológico y el tiempo designado por el verbo conjugado.

A pesar de los logros alcanzados es necesario recordar que para abordar el tema de esta investigación, tuvimos que acotarlo estrictamente al funcionamiento de los tiempos verbales en la construcción del tiempo lingüístico. En este sentido, las entrevistas a los estudiantes y la autoevaluación que hicieron los alumnos, sugieren que han quedado temas pendientes relacionados con el funcionamiento morfosintáctico de los verbos, especialmente profundizar la clasificación de los verbos en relación con el aspecto léxico y el modo de acción, los diferentes usos de los modos verbales, entre otras cosas-. No obstante, según consideramos, como primera aproximación al tema desde el enfoque propuesto, ésta ha sido una experiencia sumamente enriquecedora que podrá ampliarse en futuras investigaciones de campo que incursionen en la temática.

6.10. La evaluación de las docentes observadoras

En función de que el papel de las docentes de los cursos participantes fue importante y, como habían participado del proceso de investigación, antes de finalizar la experiencia, les solicitamos que escribieran una breve evaluación de lo que habían observado.

- D1: “Para mí la lengua es muy importante, principalmente, la gramática que vertebra los discursos. El problema es que hoy en día se enseña Literatura, ya no es como antes “Lengua y Literatura” la materia. La base para que los alumnos aprendan a hablar y a escribir es la gramática. Pero, como hemos pasado por tantas reformas, ya no se sabe de qué manera enseñarla.

Otra dificultad es el tema, puesto que en general hay confusión entre los estudios de los verbos, especialmente del aspecto verbal. Si a veces uno no lo tiene claro, no lo puede enseñar. Y los libros de texto para el secundario no explican nada sobre esto.

La experiencia me pareció muy buena, especialmente, la metodología aplicada para escribir y para aprender los contenidos de enseñanza. Lo único que me hace ruido es la cantidad de tiempo que se toma para enseñar un contenido. En las escuelas estamos más acostumbrados a ir cambiando de temas cada dos o tres clases para que los alumnos no se aburran. Me parece una experiencia positiva.” (Docente con veintidós años de antigüedad).

- D2: “Los contenidos de gramática suelen ser muy áridos para los alumnos. En esta experiencia puede verse cómo hacer para que las actividades sean más lúdicas. Lo que más rescato es la experiencia sobre la escritura y la reflexión metalingüística. Tendríamos que tener capacitaciones para aprender más sobre estas nuevas formas de concebir la enseñanza”. (Docente con veintiocho años de antigüedad).
- D3: “La experiencia es altamente positiva. Rescato el trabajo con las nuevas gramáticas pedagógicas y la necesidad de mirar de otra manera el libro de texto para el alumno. Uno, a veces, planifica teniendo en cuenta los libros que te regalan las editoriales y resulta que no tienen la información actualizada. Es un problema enseñar gramática pero, así, resulta mucho más significativo para el alumno. El tema es que los alumnos tienen un ritmo de aprendizaje, a veces lento, que es diferente a la propuesta de los libros. Cuando seguimos los libros, pasamos los temas muy por encima. Me gustó mucho esta nueva manera de ver la escritura de los textos explicativos y cómo evaluarlos”. (Docente con siete años de antigüedad).
- D4: “Fue una experiencia muy enriquecedora. Hay alumnos que tienen una forma de ser que los lleva al protagonismo siempre, pero con la forma de trabajo que se aplicó todos pudieron participar. Aunque hace muchos años que se desestimó la enseñanza de la gramática en la escuela, es necesario que se enseñe. Esta es una manera de empezar a pensar una enseñanza diferente, que no esté aislada la morfosintaxis del texto. Un inconveniente es que lleva mucho tiempo para poder profundizar y en la escuela estamos más acostumbrados a ir cambiando más rápido de contenido. Me pareció muy interesante que se puedan incluir las gramáticas como lecturas para los alumnos y también la manera en que se organiza la escritura de los textos”. (Docente con veintiséis años de antigüedad).
- D5: “Me encantó observar este tipo de trabajo. Generalmente, para poder darle un ritmo a la clase hay que hacer preguntas en forma permanente y en esta secuencia no tuvieron que responder preguntas. La manera de enseñar también me gustó. Uno está acostumbrado a la clase magistral, pero no siempre todos escuchan. En cambio, ésta es una buena forma de hacer que los alumnos se

involucran a partir de la resolución de problemas. Otra cuestión positiva es la manera de introducir la evaluación para que realmente sirva en el proceso de aprendizaje. Algo significativo es revisar lo que dicen los libros porque, a veces, nos guiamos por los manuales y no siempre están bien”. (Docente con diecisiete años de antigüedad).

Recuperamos de las evaluaciones de las docentes observadoras que valoran de manera positiva la experiencia. Del análisis de sus expresiones rescatamos que haya una revalorización de la gramática y de su enseñanza en la escuela secundaria. Además, es importante que puedan evaluar de forma diferente a los libros de texto y que puedan emplear otra metodología de trabajo en el aula. Las docentes reconocen que deben saber cuáles son los puntos de partida de los alumnos para poder acercarlos al nuevo conocimiento y tener la atención focalizada en que todos participen y en la importancia que adquieren la reflexión metalingüística y la evaluación de los aprendizajes.

Compartimos con Barth (1993; en Villanueva y Navarro, 1997) que los profesores, de un modo tradicional, se definen e identifican con los contenidos de la materia que enseñan y practican una pedagogía centrada en el saber. Esto se ve reforzado por la manera en que ellos fueron formados, lo que hace que las clases sean transmisoras y son coherentes con el estatus del Saber. En tal sentido, Verbunt afirma que la escuela ha adoptado un modelo de relación que se basa en un vínculo similar al del amo y sus subordinados, y ha ubicado la enseñanza en una concepción mecanicista y neutralista del aprendizaje, que presupone que el saber se transmite directamente, de manera automática del profesor al alumno, sin hacerlo partícipe y mucho menos interpelarlo ni tomarlo como interlocutor de una situación de aprendizaje. Así, es el profesor el que sabe y lo transmite al estudiante, que se ocupa de tomar apuntes y de copiar lo que el docente le diga (1994: 57 y ss.). De acuerdo con estudios realizados sobre la forma de enseñar, Barth (1993; en Villanueva y Navarro, 1997: 179-180) explica que la concepción pedagógica de los docentes se caracteriza por tres constantes:

- falta de actividades y de reflexión en común del profesorado con los estudiantes, para que cada uno pueda exponer lo que ha entendido y puedan llegar a una comprensión común;
- concepción demasiado estática del saber, que se considera como una serie de respuestas correctas –que siempre tiene el profesor-, sin relación con el proceso por el cual se aborda a la construcción de esas respuestas;

- predisposición a emplear términos o vocablos con un alto nivel de abstracción para los estudiantes.

En el marco de la *didáctica de la lengua* se plantea que, a partir de las dificultades y de los logros obtenidos, los alumnos van construyendo progresivamente un saber-hacer, que es un conocimiento para aplicar a otras situaciones problemáticas que se les presenten.

De acuerdo con Perrenoud (2004), es necesario que el docente –en el sentido de experto en la materia- oriente una acción de los procesos, de corte y señalización de las etapas en la construcción del conocimiento. Tendrá que ir reduciendo sus intervenciones progresivamente para que el alumno pueda ir logrando independencia, hasta hacerlas desaparecer cuando el estudiante haya logrado autonomía. Esto consiste, en principio, en “hacer con” el alumno como “hacer delante” del alumno, en comentar, en mostrar, en aclarar estrategias y mostrar las acciones que lleva a cabo.

De esta manera, el aprendizaje en la *resolución* de tareas no puede dejar de lado la adquisición de los *recursos* necesarios para poder resolverla. El aprendizaje se produce en una sucesión de sesiones, en las que se alternan tiempos de enfrentamiento a la tarea, etapas de señalización de los éxitos y de las dificultades y, de acuerdo con Perrenoud,

Un “referencial” de gramática, por ejemplo, puede construirse perfectamente al comienzo de los conocimientos adquiridos en la acción, pero integrándolos progresivamente en una lógica puramente lingüística (los capítulos clásicos de toda gramática), sin dejar de presentar, al comienzo del aprendizaje, numerosas lagunas que irán colmándose poco a poco. Al profesor le toca ir perfeccionando el “molde” pre-paginado y pre-estructurado, antes de toda acción. Al terminar el recorrido, el alumno dispondrá de una pequeña “gramática” personal, completada por él mismo conforme surjan sus *necesidades*, pero que formará, sin embargo, un todo *gramaticalmente* coherente. Se habrán trabajado así los nexos entre conocimientos y situaciones concretas (2004: 76).

La secuencia didáctica implementada en cada una de las escuelas nos permite enfatizar que la modificación de los conocimientos que los estudiantes tengan de la gramática de su lengua materna debe ser el resultado de la interacción mutua entre los conocimientos lingüísticos iniciales y los que adquieren con posterioridad en la escuela a partir de la reflexión sobre el uso. Para ello es necesario que haya una planificación de la enseñanza de la lengua de acuerdo con la prescripción del currículo existente y desde una perspectiva didáctica, es decir, teórica y metodológica, en el marco de una programación conjunta de los niveles educativos que favorezca el aprendizaje reflexivo, continuo, y profundice gradualmente en la complejidad de los conocimientos, favoreciendo la complementariedad y evitando las repeticiones de los mismos conceptos.

Destacamos positivamente la construcción de una secuencia didáctica para aprender el funcionamiento y la construcción del tiempo lingüístico por el doble proceso que fuimos realizando con los estudiantes. Por un lado, un proceso de lectura de materiales específicos sobre el tema, que fueron discutidos entre pares y con la docente investigadora. Por otro lado, el desafío planteado en la investigación de tener que leer para informar –textualización del informe- y para comunicar a los demás a través de las exposiciones orales. En un principio tuvieron que leer y escribir bastante y, después, debieron encarar un proceso de síntesis y análisis de ejemplos para exponer lo que habían aprendido.

Consideramos que el proceso realizado es altamente significativo por el proceso de andamiaje –a través de hablar y escuchar- que se fue construyendo en las aulas mientras se leía y escribía para aprender. La evaluación formativa constituyó un punto de inflexión que propició la interrelación de los procesos desarrollados en las tareas y permitió compartir mecanismos de regulación entre la profesora investigadora y los estudiantes. La inclusión de pautas para revisar sus producciones junto con las interacciones verbales y la reflexión sobre los procesos de búsqueda y selección del contenido, así como también la posterior comunicación, posibilitaron que en cada aula la actividad metalingüística fuera preponderante. Los alumnos valoraron que se enfatizara el hablar acerca de los procesos cognitivos que realizaban en la selección de la información y en su comunicación.

Fue importante, en tal sentido, no solo tener en cuenta los resultados sino también valorar cada tarea que se fue haciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de las actividades realizadas, en las aulas se pudo hablar acerca del lenguaje y se generó una importante actividad metalingüística. El complejo marco teórico sobre la clasificación de los verbos en relación con el tiempo y el aspecto verbal pudo ser abordado desde las explicaciones brindadas por la docente investigadora. Nuestra propuesta se basó en aprender el funcionamiento de los tiempos verbales a partir de un texto informativo. Sería interesante pensar en futuras investigaciones en las que se diseñaran estrategias semejantes para enseñar otros contenidos gramaticales que se pudieran aplicar a la producción de otras clases de textos.

6.11. Recapitulación

Los resultados expuestos en este capítulo y en los anteriores nos permiten plantear que el verbo es una categoría gramatical sumamente compleja, ya que aporta diferentes informaciones de acuerdo con sus rasgos morfosintácticos como así también con su

empleo semántico-discursivo en un texto. Además, se plantea una relación particular entre el tiempo y el aspecto de los eventos. Si bien se puede plantear una dependencia del tiempo lingüístico respecto del tiempo cronológico, también se puede señalar su independencia porque cada enunciado tiene su propio eje de referencia temporal. Específicamente, los tiempos verbales pueden expresar varios significados y construyen una relación particular en relación con diferentes factores presentes en la temporalidad lingüística de los textos.

Una constante en la propuesta de implementación de secuencias didácticas para aprender gramática es que la reflexión metalingüística se incluye en actividades de comprensión y producción de textos, ya que son las que le dan sentido y propician la construcción de aprendizajes significativos sobre los contenidos gramaticales. Asumimos con Zayas (2017) que es conveniente no enseñar los conceptos gramaticales a partir de sus definiciones, sino que se deben observar las funciones concretas en un texto real y a partir de ahí darle a cada una la denominación correspondiente. Justifica su posición este autor a partir de recuperar la indicación de Lenz cuando afirma:

No se diga, pues, a los niños “El verbo es una palabra que...”, sino “La palabra que en esta frase une el atributo con el sujeto es el verbo...” o “La palabra que dice lo que hace aquí el sujeto se llama verbo”. Con el primer sistema estoy obligado, so pena de error, a encerrar en mi frase todas las funciones del verbo, y no puedo. Con el segundo, cuando lo he visto en función, cuando he examinado y comprendido lo que hace en una frase, y enseguida en otra donde no desempeña el mismo papel, llamo verbo a la palabra que acabo de observar; nada más (1987: 108; en Zayas, 2017: 53).

Desde el punto de vista de la enseñanza de la gramática, en el contexto de la didáctica de la lengua, nos encontramos frente a una situación particular en el análisis de los resultados: los alumnos iniciaron su participación en esta investigación con un mínimo conocimiento escolar que, al ser tan débil y poco consolidado, no les permitía construir un conocimiento más elaborado. Por otro lado, los libros de texto presentan contenidos atomizados y desactualizados que no establecen una vinculación con los planos semántico y pragmático ni con la comprensión y producción de textos concretos. En el caso de las gramáticas, la información es compleja y los conceptos son abstractos. Por ello, son necesarias determinadas condiciones didácticas para la construcción de conocimientos sobre los tiempos y es fundamental el diálogo entre los pares y con la docente para relacionar las formas verbales con sus usos posibles. La posibilidad de pensar sobre estos usos en los textos permite realizar un aprendizaje que se va haciendo más consciente desde la interacción dialógica en el aula.

A partir del análisis del funcionamiento de los tiempos verbales en diferentes textos narrativos –hemos elegido cuentos o textos periodísticos por la familiaridad que los alumnos tenían con esas clases de texto- los alumnos pudieron observar que un tiempo verbal puede ofrecer más de un matiz de significado. En función de los resultados, destacamos que la enseñanza de los contenidos gramaticales no debe basarse en clases magistrales que incluyan actividades de práctica descontextualizadas, sino que deben propiciarse tareas de observación, de análisis, de investigación y reflexión en colaboración con los pares y con la docente.

Capítulo 7: Conclusiones

En este último capítulo expongo mis conclusiones sobre el trabajo de investigación realizado a partir de haber implementado una secuencia didáctica sobre tiempos verbales con los alumnos que cursaban el quinto año de educación secundaria en las escuelas públicas y de gestión privada de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires. Se trata de un estudio desarrollado en el marco de la *didáctica de la lengua*, cuyo objetivo era elaborar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad lingüística. Partimos del supuesto de que es necesario para renovar la enseñanza de la gramática conocer cómo construyen los alumnos el conocimiento sobre el tiempo y su uso discursivo, cuáles son los obstáculos que se les presentan y qué intervenciones y estrategias permiten superarlos.

De acuerdo con lo que significó el proceso de esta investigación, presento las conclusiones en tres apartados. En el primero abordo la complejidad del tema de la enseñanza de la gramática y la temporalidad lingüística. En el segundo, recupero la noción de secuencia didáctica como herramienta metodológica para investigar. En el tercero, expongo una visión general de los resultados obtenidos en la experiencia realizada en las aulas.

7.1. La complejidad de la temática

Tradicionalmente la enseñanza de la gramática ha sido un tema controvertido y en las últimas décadas se produjo un cuestionamiento acerca de la necesidad, de la pertinencia y de la eficacia de su enseñanza. Hubo propuestas que excluyeron esta instrucción a partir de discutir los resultados que su enseñanza había producido en el siglo XX. Acordamos que es necesario revisar el hecho de dedicar muchas horas de clase a memorizar nociones sin prestar atención al papel que tiene la reflexión sobre la lengua y su uso cuando los alumnos construyen sus conocimientos gramaticales.

Reconozco que la enseñanza de la gramática presenta obstáculos para profesores y estudiantes por la complejidad teórica que tienen algunos temas -como el tiempo y el aspecto verbal- y por la falta de actualización de los libros de texto que suelen utilizarse en las aulas o la excesiva complejidad de las gramáticas. Para algunos docentes y para muchos alumnos resulta difícil poder pensar la lengua como un objeto de conocimiento, posible de ser observado y analizado en sus diferentes usos. La construcción de un saber gramatical resulta complejo por el nivel de abstracción que implica.

Una enseñanza renovada de la gramática debe partir de la experimentación y de la recuperación de los saberes intuitivos que tienen los alumnos sobre el uso del lenguaje. La lengua requiere un trabajo de objetivación, de distanciamiento y de reflexión metalingüística que, si bien es difícil, puede lograrse con la guía y la construcción de un proceso de andamiaje que realice el docente. Así, el aprendizaje de una gramática explícita, orientada a la comprensión y producción de los textos, implica una comprensión del funcionamiento lingüístico y una mejora en el uso del lenguaje.

En el caso particular del estudio de la temporalidad lingüística, el tiempo se enuncia con diferentes clases de palabras como adverbios, verbos, sustantivos, etc. De todas ellas el verbo es una unidad relevante en la estructura oracional y se plantea como un elemento fundamental de la construcción discursiva del tiempo, que se origina a partir del momento del habla. Pero el estudio del verbo puede ser abordado desde tres perspectivas fundamentales: la semántica, la morfosintáctica y la enunciativa. Desde la semántica, la unidad léxica del verbo puede expresar acción, estado, existencia, proceso, etc. Una de las dificultades que encontramos es que no hay explicación en los libros de texto sobre los posibles significados de los verbos respecto de los eventos que transmiten. Desde una perspectiva morfosintáctica, el verbo se caracteriza por contar con unas marcas morfológicas en su desinencia—persona, número, tiempo, modo, aspecto, voz- y porque desempeña la función de núcleo de la predicación. En los libros de texto no siempre se explican fehacientemente estas nociones y se presentan estas categorías morfológicas únicamente en el paradigma de la conjugación verbal. En el caso del punto de vista enunciativo, la forma verbal elegida expresa la construcción del sujeto discursivo en su enunciado a través de la persona seleccionada y de su vinculación con los tiempos y modos verbales. La elección de las personas permite que el sujeto pueda cobrar presencia en su discurso o que se oculte, como en el caso de las formas impersonales. Asimismo los tiempos verbales tienen una riqueza en español que posibilita que el productor textual elija cómo construir la organización discursiva de acuerdo con la posición que tome respecto de los eventos, a lo que se suma que los modos hacen posible que pueda plantear relaciones entre su decir y lo dicho —aserción, duda, convicción, etc.-. Lamentablemente esto no se explica en los libros de texto con los que estudian los alumnos y los estudiantes no cuentan con un conocimiento previo que les permita identificar estos aspectos de la flexión verbal.

La complejidad de la temática no solo está dada por los diferentes puntos de vista desde los que puede ser analizado el verbo, sino también por las diferentes

aproximaciones teóricas que explican la riqueza significativa de esta categoría gramatical. En la forma verbal flexionada se expresan el tiempo, el aspecto y el modo. Los valores que presentan cada uno de estos elementos no son independientes, sino que se combinan entre ellos para expresar la temporalidad. Los libros de texto no cuentan con un enfoque que le permita al alumno complementar estas diversas posiciones para poder realizar una reflexión metalingüística sobre las distintas formas que puede adquirir en la lengua en uso en función de una comunicación más eficaz. Una de las observaciones que hemos realizado es que estos libros presentan contenidos gramaticales dispersos e inconexos y no establecen una relación con la producción textual o la lectura. La enseñanza debe promover una manipulación de los textos que genere el análisis de la organización y la construcción discursiva según la intencionalidad comunicativa del productor.

Por otra parte, en el marco de la enseñanza en la educación secundaria y en una sociedad alfabetizada donde el lenguaje escrito tiene una gran relevancia, es necesario que la escuela propicie actividades que involucren diversas situaciones para leer, escribir, y hablar sobre lo escrito. En tal sentido, a partir de la experiencia realizada propongo enseñar los contenidos gramaticales en el desarrollo de actividades de escritura que se enmarquen en un contexto comunicativo real, que focalice el escribir para aprender a escribir.

7.2. La investigación a través de una secuencia didáctica

En función de renovar la enseñanza y el aprendizaje de la gramática construí una secuencia didáctica que permitió la realización de tareas específicas y la creación de un espacio en cada aula en el que se pudo investigar, leer, escribir, hablar y escuchar para construir conocimiento. En la primera fase de la secuencia compartimos con los alumnos la investigación que realizaríamos, definimos las responsabilidades que cada uno debía asumir y enfatizamos la importancia que tenía la elaboración de las subtarefas que componían la actividad. La formulación de directrices claras respecto de la ejecución de las acciones constituyen intervenciones docentes que contribuyen a regular la conducta y el comportamiento de los alumnos.

La segunda y la tercera fase de la secuencia didáctica se destacaron por la realización de tareas que promovieron la construcción de conceptos y de explicaciones sobre el tema estudiado y la estimulación de la reflexión metalingüística. El análisis del funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (textual, discursivo, enunciativo, semántico, sintáctico, morfológico) en la producción de un texto se vuelve un objeto de

estudio que atrae a los alumnos cuando son ellos los que pueden leer información, seleccionarla, organizarla y comunicarla. La recopilación de datos junto con la posibilidad de poder observarlos, contrastarlos, analizarlos adquiere sentido cuando los estudiantes tienen el protagonismo y el docente se ocupa de guiar el proceso de construcción y de dar la posibilidad de hablar y discutir el tema objeto de estudio. En este contexto, cobra una importancia fundamental la interacción dialógica en el aula y la evaluación formativa.

La enseñanza de la gramática a través de la implementación de una secuencia didáctica plantea una nueva manera de enseñar a reflexionar sobre el uso de la lengua a partir de tomarla como objeto de conocimiento. Las intervenciones docentes deben considerar la capacidad de razonamiento metalingüístico de los estudiantes y promover situaciones de aula que provoquen esa reflexión. El diálogo entre pares y con la docente, en el marco del paradigma sociocultural, cumple un papel muy importante para desencadenar esa reflexión sobre el lenguaje. La construcción del conocimiento explícito sobre cómo funciona la lengua permite no solo reconocer los niveles en que se estructura sino también identificar su poder creativo, captar sus matices y lograr una comprensión y producción de textos más eficaz.

La realización de tareas que implican analizar el funcionamiento de la lengua en textos y buscar información sobre los contenidos gramaticales, junto con el ejercicio de un diálogo interactivo y la escritura en colaboración, propicia que se genere en el aula una intensa actividad metalingüística. Partimos del enfoque sociocultural que postula que los conceptos se aprenden en la interacción social y que se van interiorizando gradualmente a medida que los sujetos son conscientes de su significación. En ese contexto, los alumnos pueden considerar progresivamente diferentes niveles de abstracción.

En otras palabras, recupero la importancia que tiene la secuencia didáctica para aprender gramática en función de que se puedan involucrar tanto el docente como el alumnado en el desarrollo de una serie de tareas que incluyen la observación y el análisis de usos de la lengua para reflexionar y construir el conocimiento gramatical. En lugar de una enseñanza transmisiva a través de explicaciones que pueden no comprender los alumnos, la realización de las tareas diseñadas por la docente demanda unos conocimientos que los alumnos solicitan a la profesora y construyen con sus compañeros a partir de investigarlos. En tal sentido, es importante que se compartan contenidos y objetivos de aprendizaje para que los alumnos puedan hacer consciente la estructura de conocimiento y el proceso intelectual necesario para lograrlo. La guía, el acompañamiento y la orientación del docente deben estar al servicio de hacer visible la relación entre la

lengua como sistema gramatical y la elección de ciertos usos según el contexto comunicativo. Así, a partir de la observación y la manipulación de datos, acompañadas de una reflexión metalingüística, se hace posible que el alumno pueda generalizar y sistematizar el nuevo conocimiento.

7.3. Visión general de los resultados

El punto de partida para realizar este estudio está relacionado con un interés personal y profesional por la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, tal como he planteado en la presentación y en la introducción al primer capítulo de esta tesis. Esta investigación se centró en abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los tiempos verbales con alumnos que cursaban quinto año de escuelas secundarias –públicas y de gestión privada- de Carmen de Patagones (v. §3.6.1.). Ya he planteado en el inicio de estas conclusiones que la temática que abordamos es compleja y que esto repercute en su enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, los conocimientos que los alumnos han construido en los primeros niveles de su etapa escolar también son dispersos e inconexos. Hemos podido observar que muchos estudiantes se basan en conocimientos fragmentados, intuitivos o del conocimiento de una segunda lengua. Algunos de ellos están acostumbrados a responder preguntas, a atomizar ciertos contenidos o realizar rutinas de sustitución de palabras. Esto también forma parte de la problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que es necesario que los alumnos puedan construir una explicación sobre la lengua y aplicarla en actividades que les demanden experimentar y razonar sobre diferentes usos en diversas situaciones comunicativas.

En un principio, en el diagnóstico inicial que realizamos con la actividad de la primera fase de la secuencia pudimos observar que los alumnos conceptualizan el tiempo en pasado, presente y futuro. En los textos focalizamos la atención no solo en el tiempo, el aspecto y el modo verbales, sino también en la presencia de otros elementos discursivos como son el empleo de adverbios, de sintagmas preposicionales o nominales que construyen la temporalidad. Al explicarles que el análisis de la temporalidad se hace a partir de considerar la forma verbal como una categoría deíctica que localiza el evento en el tiempo y que orienta su ubicación respecto del momento de habla, pudimos observar que los estudiantes tienen la oportunidad de llevar a cabo un proceso de abstracción, teniendo en cuenta lo que analizan en los textos, y de hacer generalizaciones sobre las relaciones reconocidas en ellos.

En el desarrollo de la segunda fase de la secuencia didáctica, les propusimos a los alumnos que investigaran en los libros de textos de las bibliotecas escolares que usan habitualmente. Un obstáculo para la construcción de conocimientos es que estos libros suelen presentar una mezcla de concepciones normativas y descriptivas, sin conexión con los procesos de lectura y escritura y carentes de actualización teórica. En muchas de las descripciones de estos libros se pueden encontrar, principalmente, nociones correspondientes a los enfoques tradicional y estructuralista de la gramática.

Por otra parte, las gramáticas consultadas abordan el tiempo verbal desde diferentes perspectivas teóricas. Los conceptos que se presentan son complejos y abstractos, por lo que resulta necesario que haya intervenciones docentes para poder explicarlos y ejemplificarlos en enunciados. La interacción entre pares y con la docente adquiere una relevancia fundamental para que, en primer lugar, puedan tomar conciencia de los conceptos en sí mismos; y, en segundo lugar, se den cuenta de que pueden manipularlos y usarlos. A través de la verbalización el conocimiento interiorizado puede exteriorizarse y emplearse, es decir, se convierte en instrumento del pensamiento y en vehículo de la comunicación. La lengua se emplea no solo para comunicarse sino también para ser observada como objeto de conocimiento y reflexionar sobre ella. Para atraer la atención del estudiante deben plantearse tareas de lectura y escritura en las que el uso lingüístico se convierte en una cuestión problemática sobre la que hay que reflexionar.

Un elemento para analizar es que no siempre las reflexiones de los alumnos sobre la lengua en uso tienen un mismo nivel de análisis y una conceptualización similar. Algunas de estas reflexiones espontáneas constituyen la base de la construcción de conocimientos verbalizables que se sistematizan posteriormente en un nivel de abstracción superior. Si bien la verbalización, como elemento que permite pensar, logra en muchos casos la apropiación de conceptos, no en todos los sujetos provoca una reflexión metalingüística que involucre la capacidad procedimental de poder aplicar lo conceptual a los textos. Hay algunas explicaciones escolares simplificadas que han quedado arraigadas, especialmente las aprendidas en la escuela primaria, que se vuelven un obstáculo para hacer operativas las nuevas nociones.

En definitiva, el modelo de enseñanza y aprendizaje de la gramática que proponemos se basa en provocar la reflexión metalingüística. Aunque en la vida cotidiana puede haber situaciones en las que el sujeto se pregunta sobre el uso de una palabra o sobre cómo se escribe, nuestro planteo ha sido que la actividad lingüística debe ubicar la lengua como objeto de conocimiento. Esto implica que el alumno debe exteriorizarla y,

como producto de la interacción dialógica y de la reflexión sobre los usos del lenguaje en diversos contextos, aprenda gramática.

Los estudios más recientes acerca de cómo enseñar a escribir señalan la importancia de hablar mientras se realiza el proceso de composición interactuando entre pares y con la docente. En este sentido es necesario, además, aplicar la evaluación formativa para ir generando conciencia en los estudiantes de revisar las producciones y remediar las dificultades que puedan ir surgiendo en la textualización. La implementación de secuencias didácticas combina dos ejes para producir un texto: las situaciones de uso de la lengua en las diferentes esferas sociales y el empleo de contenidos lingüístico-textuales, que se convierten en uno de los objetos de enseñanza y aprendizaje.

El hecho de construir una secuencia didáctica que se base en el aprendizaje de la producción de un texto real, en un contexto de uso particular, en el que se comparten unos objetivos de enseñanza entre los alumnos y la docente permite que se evalúe junto con los estudiantes cuáles son los conocimientos previos que tienen sobre esa clase de texto y qué deberían aprender. En el marco del desarrollo de la etapa de aprendizaje puede observarse qué obstáculos se presentan y de qué manera se pueden abordar. La interacción dialógica entre pares y con la docente sobre el empleo de la lengua mientras se desarrollan los procesos de textualización permite que se puedan desarrollar talleres para aprender los estilos sobre el uso de los recursos lingüísticos en determinados textos empíricos.

En este capítulo hemos planteado una recapitulación general de las principales ideas que planteamos en nuestro estudio, realizado en el marco de la carrera de Doctorado en Letras –Orientación Lingüística-, que se desarrolló en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Partimos de la convicción de que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística contribuyen a un mayor control sobre la comunicación y son instrumentos de la mejora de los usos lingüísticos de los estudiantes. Compartimos la idea de que se debe promover en el aula la construcción de un conocimiento lingüístico sobre la lengua como objeto de estudio y que el objetivo no es la transmisión de un saber sino el resultado de la reflexión metalingüística. En tal sentido, la investigación estuvo orientada hacia la práctica, vinculando los aspectos teóricos con la intervención en el aula en la interacción con alumnos que cursaban el quinto año de la escuela secundaria en Carmen de Patagones.

BIBLIOGRAFÍA

- **Obras citadas**

ACERO, J.J. (1990). Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En BOSQUE, I. (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 45-75.

ALARCOS LLORACH, E. ([1970] 1984). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos. 3ª ed.

----- (1979). *Comentarios lingüísticos de textos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

----- ([1994] 1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ALBANO, H. y GIAMMATTEO, M. (2004). Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo. En *RASAL*, nº 1, pp.133-147.

ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. ([1975] 1994). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BARRENECHEA, A.M. (1962). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. En *Filología* VIII, 1-2, pp. 241-272.

----- (1969). Operadores pragmáticos: los adverbios en -mente y otros signos de actitud oracional en español. En Publicaciones internas, CICE, 3.

----- (1971). Problemas semánticos de la coordinación. En Publicaciones internas, CICE, 8.

----- (1979). *Estudios lingüísticos y dialectológicos, temas hispánicos*. Buenos Aires: Hachette.

BARRIO, J.L. (coord.). (2008). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: Editorial La Muralla.

BAUSELA HERRERAS, E (2004). La docencia a través de la investigación acción. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> (Consultado el 15 de abril de 2014).

BELLO, A. ([1841] 1972). Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana. Caracas: Gobernación del Distrito Federal.

----- ([1847] 1949). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Losada.

- BENVENISTE, É. ([1965] 1999). El lenguaje y la experiencia humana. En BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI Editores.
- BENVENISTE, E. (1966). Les relations de temps dans le verbe français. En BENVENISTE, E. *Problèmes de Linguistique Générale*, T. I. París: Gallimard, pp. 237-250.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- BOSQUE, I. (ed.). (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- BRACCHI, C. y PAULOZZO, M. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 5º año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- BRACKENBURY, L. (1922). *La enseñanza de la gramática*. Madrid: La Lectura.
- BRATOSEVICH, N. (1964). *Castellano 1, 2 y 3*. Buenos Aires: Estrada.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. ([1991] 1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. En *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* Nº 9. Barcelona: Graó, pp. 61-78.
- BRONCKART, J.P. y PLAZAOLA GIGER, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En BRONCKART, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 101-132.
- BRONCKART, J. P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua: reflexiones teóricas y didácticas. En CAMPS, A. y MILIAN, M. (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó, pp. 27-44.
- BROWN, A.L. (1987). Metacognitive, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En WEINERT, F.E. y KLUWEM R.H. (eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BROWN, A.L., BRANSFORD, J.D., FERRARA, R.A. y CAMPIONE, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. En FLAVELL, J.H. y MARKMAN, E.M. (eds.), *Handbook of child psychology (vol.3)*. New York: Wiley.
- BRUCART, J.M. y HERNANZ, M.L. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.

- BULL, W. E. (1960). *Time, Tense, and the Verb. A Study in Theoretical and Applied Linguistics, with Particular Attention to Spanish*. Berkeley: University of California Press.
- CALERO VAQUERA, M. L. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. En *Gamma-Temas 3 "España y Portugal en la tradición gramatical"* (Col. Contextos 18). León: Universidad de León, pp. 11-42.
- (2009). Apuntes sobre el Curso gradual de gramática castellana (ca. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina. En *Revista argentina de historiografía lingüística* I: 2, pp. 151-174.
- (2010). Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica. En ASSUNÇÃO, C.; FERNANDES, G. y LOUREIRO, M. (eds.). *Ideias Lingüísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*. Münster: Nodus Publikationen, pp. 67-84.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 1ª reimpresión.
- CAMERON, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- CAMPS, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. En *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 62/63, pp. 209-217.
- (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En CAMPS, A. y COLOMER, T. (coord.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB-Horsori, pp. 105-126.
- (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En MACIÀ, J. y SOLÀ, J. (Coords.). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques*. Barcelona: Graó, pp. 121-136.
- (2002). Hablar en clase, aprender lengua. En *Aula de innovación educativa*, nº 111, pp. 6-10.
- (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. En *Lenguaje* Nº 32. Fundada por la Maestría en Lingüística y Español, Cali, Colombia: Universidad del Valle, pp. 7-27.
- (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Ed. Graó, pp. 31-38.

- (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En RIBAS SEIX, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 13-31.
- (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 59. Organización de Estados Iberoamericanos y Centro de Altos Estudios Universitarios, pp. 23-41.
- CAMPS, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (Coord.); GUASCH, O.; MILIAN, M. y RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramática*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. En CAMPS, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 25-54.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Ed. Graó.
- CAMPS, A.; GUASCH BOYÉ, O.; MILIAN, M. y RIBAS SEIX, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, Nº 1, pp. 231-251.
- CAMPS, A. y RIBAS SEIX, T. (coords.). (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro Recursos.
- CAMUS LINEROS, E. (1960). Hacia un sentido en el estudio de la gramática. En *Anales de la Universidad de Chile* 120, pp. 143-151.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (1994). Reichenbach y los tiempos verbales del español. En *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, Nº 12, pp. 69-86.

- (1999). El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*. En BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol.II, §47, pp. 3061-3128.
- (2008). Los tiempos compuestos del español: formación, interpretación y sintaxis. En CARRASCO GUTIÉRREZ, Á. (ed.). *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 13-64.
- CARTAGENA, N. (1978). Acerca de las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español. En *Revista española de lingüística*, Vol. 8.2. Madrid: Editorial Gredos, pp. 373-407.
- CASTRO, A. (1922). *La enseñanza del español en España*. Madrid: Editorial Librería Victoriano Suárez.
- (1924). *Lengua, enseñanza y literatura (Esbozos)*. Madrid: Editorial Librería Victoriano Suárez.
- CHEVALLARD, Y. ([1985] 1991) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CHOMSKY, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- CHRISTIE, F. (2010). The Grammar Wars in Australia. En 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, pp. 55-72.
- CLARK, U. (2010). The problematics of prescribing grammatical knowledge: The case in England. En LOCKE, T. (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York (NY): Routledge, pp. 38-54.
- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? En *Repères*, 39, pp. 41-56.
- COMMISSION PÉDAGOGIQUE DU TEXTE. (1988). Contributions à la pédagogie du texte II. Remarques préliminaires. En *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Université de Genève, 52.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERZ, J. (comp.). (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós – MEC.

- COQUIN-VIENNOT, D. y GAONAC'H, D. (2005). Psicología y didáctica: las nociones fundamentales. En GAONAC'H, D. y GOLDER, C. (coords.). *Manual de psicología para la enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 314-323.
- COSERIU, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 3ª edición revisada y corregida.
- (1978). *Gramática, semántica y universales*. Madrid: Gredos.
- (1989). Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas. En BORREGO NIETO, J. (coord.). *Philologica (Festchrift Antonio Llorente)*, vol. II. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 33-37.
- CUBERO PÉREZ, R. (1988). La construcción del conocimiento en la interacción social del aula: el conocimiento compartido. En *Actas de las VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela (68-70)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de didáctica de las Ciencias.
- (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales ¿distinta terminología y un mismo significado? En *Investigación en la Escuela*, 23, pp. 33-44.
- (2005a). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- (2005b). Elementos básicos para un constructivismo social. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp. 43-61.
- (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. En *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), pp. 171-177.
- CUBERO PÉREZ, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 23. Bogotá: Fundación para el Avance de la Psicología, pp. 43-61.
- CUBERO PÉREZ, R. y col. (Comps.) (2000). *Psicología de la Educación para profesores de Educación secundaria*. Sevilla: MAD –colección educaforma didáctica-.
- CUBERO PÉREZ, R.; SANTAMARÍA, A.; DE LA MATA, M.; PRADOS, M. y BASCÓN, M.A. (2005). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y mantenimiento de la intersubjetividad. En FRANZÉ, A. y otros (Comps.). *Etnografía y Educación*. Valencia: Germania, S. L., pp. 15-32.

- CUBERO PÉREZ, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., SAAVEDRA, J. y YOSSEF, J.J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. En *Investigación en la Escuela*, 62, pp. 5-16.
- CUBERO PÉREZ, R.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; DE LA MATA, M. L.; IGNACIO, M. J., y PRADOS, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. En *Revista de Educación*, 346, pp. 71-104.
- CUENCA, M.J. (2000). La lingüística cognitiva. En CAMPS, A. y FERRER, M. (coords.). *La gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 29-32.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Operations et representations*. Tome 1. Paris: Ophrys.
- DAMOURETTE, J. y PICHON, E. (1936). *Des Mots à la Pensée*. Tome V. Paris: D'Artrey.
- DEMONTÉ, V. (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En SEDANO, M.; BOLÍVAR, A. y SHIRO, M. (eds.). *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, pp. 177-190.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DE KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Visor.
- (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. En *Revista de Educación* Nº 331, pp. 143-169. Ejemplar dedicado a La formación del profesorado universitario.
- (2006). Caminhos para a Avaliação de Competencias. En *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, pp. 135-147.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1994). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.
- DE MIGUEL, E. (1999). El aspecto léxico. En BOSQUE, I. y DEMONTÉ, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* vol. I. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DÍAZ VÉLEZ, J. (1978). Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua materna. En *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, pp. 293-300.
- DIK, S. (1997). *The theory of functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo (2006). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Literatura / Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo (2011). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DI TULLIO, Á. (1997). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- (2002). Una distinción pertinaz en la gramática escolar argentina. Oraciones unimembres y bimembres. Ponencia presentada por la autora en Actas del Congreso Internacional: La argumentación. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Julio de 2002.
- (2010). El voseo argentino en tiempos del Bicentenario. En *RASAL*, nº 1-2, pp. 47-72.
- DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. En *Didáctica de las lenguas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 21, pp. 117-141.
- ECHVERRÍA WEASON, S. (1964). La gramática española en la asignatura de castellano [sic] en la Educación Media. En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 1, pp. 32-44.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, cuarta edición.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1941). *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid: Espasa Calpe.
- FILINICH, M.I. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En RESNICK, L. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. En *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.
- (1981). Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition. En FLAVELL, J. y ROSS, L. (Eds.). *Social cognitive development: frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press, pp.272-287.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.

- (2010). Formación inicial del profesorado y el estudio de caso. En *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*.
- (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. En *Da Investigação às Práticas*. CIED-Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação de Lisboa, 1(2), pp. 39 - 58.
- FOTOS, S., & ELLIS, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. En *TESOL Quarterly*, 25, pp. 605-628.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA FOLGADO, M.J. (2002). La gramática escolar española entre dos siglos (1780-1813): la sintaxis. En *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. París: Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde.
- GARCÍA FOLGADO, M.J. y SINNER, C. (2012). Introducción: la historia de la gramática escolar del español. En *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, 1, i-v.
- GASPAR, M. y OTAÑI, L. (2004). La Gramática. En ALVARADO, M. (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GENETTE, G. (1972). El discurso del relato. Ensayo de Método (orden, duración, frecuencia, modo). En *Figures III*. Paris: Editions du Seuil, pp. 65-224.
- GIAMMATTEO, M. (2004). El campo semántico temporal. Estudio de verbos y expresiones temporales. Tesis doctoral inédita. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. En *SIGNOS ELE*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera Ediciones.
- _____ y A. TROMBETTA (en prensa). "El tiempo". En GIAMMATTEO, M. (ed.). *Las categorías lingüísticas. Entre la deixis y la subjetividad*. Buenos Aires: Waldhuter.
- GIAMMATTEO, M.; ALBANO, H.; TROMBETTA, A. y GHIO, A. (2009). El aprendizaje léxico: una propuesta de estrategias múltiples. En GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (Dir.).

- Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- GILI GAYA, S. (1952). La enseñanza de la gramática. En *Revista de Educación* 2, pp. 119-122.
- ([1961] 1980). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- (1964). Sobre nomenclatura y enseñanza de la gramática. En *Boletín de la Real Academia Española* 44, pp. 449-453.
- GÓMEZ TORREGO, L. ([1992] 2002, octava edición). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994). La formación lingüística inicial del profesorado de lenguas. En *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* Nº 2. Barcelona: Graó, ejemplar dedicado a Gramática y enseñanza de la lengua, pp. 69-76.
- GONZÁLEZ RUIZ, R. y LOUREDA LAMAS, Ó. (2005). Algunos estudios recientes sobre lo metalingüístico en español. En *Verba*, vol. 32, pp. 351-369.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.L. (1995). *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/ Libros.
- (1998). Sistema y discurso en las formas verbales del pasado. En *Revista Española de Lingüística*, 28, 2, pp. 275-300.
- (2000). El paradigma verbal. En ALVAR, M. (ed.) *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, pp. 213-234.
- (2006). Sobre el pretérito perfecto en el español de América. Rasgos fundamentales y variedades de uso. En COMPANY, C. (ed.). *El español de América. Diatopía, diacronía e historiografía*. México: UNAM, pp. 141-161.
- (2007). *Problemas fundamentales de la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2ª edición.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HANCOCK, C. & KOLLN, M. (2010). Blowin' in the wind: English grammar in United States schools. En 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, pp. 21-37.
- HEIFT, T. (2004). Corrective feedback and learner uptake in CALL. En *ReCALL*, 16, 2, pp. 416-431.
- HERRERO MAYOR, A. (1969). *Lengua y gramática en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- HOPPER, P.J. (1979). Aspect and Foregrounding in Discourse. En GIVÓN, T. (ed.). *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, pp. 213-241.
- JAKOBSON, R. (1963). Deux aspects du langage et deux types d'aphasie. En *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- JANKS, H. (2010). Language as a system of meaning potential: The reading and design of verbal texts. En 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, pp. 151-169.
- JORBA, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En JORBA, J.; GÓMEZ, I. y PRAT, À. (Eds). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis e Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 29-49.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza
- KEMMIS, S. & MC TAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KOVACCI, O. (1962). *Castellano*. 3 vols. Buenos Aires: Huemul.
- (1980). *Lengua*. 2 vols. Buenos Aires: Huemul.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- LACAU-ROSETTI, M.H. (1964). *Castellano*. 3 vols. Buenos Aires: Ediciones Kapelusz.
- LAMÍQUIZ, V. (1972). *Morfosintaxis estructural del verbo español*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston (MA): Heinle & Heinle.
- LÁZARO CARRETER, F. (1955). La gramática en la enseñanza primaria. En *Revista de Educación* 17, pp. 107-112.
- LENZ, R. (1920). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Segunda edición. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- LEONTIEV, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LOCKE, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990). La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En BOSQUE, I. (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, H. (1992). La enseñanza de la gramática. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L.*, pp. 363-376.
- LOUREDA, Ó. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. En *Revista signos*, 42(71), pp. 317-332.
- (2010). Nuevas perspectivas para el análisis del texto: introducción a una lingüística del texto integral. En *Revista de investigación lingüística*, Vol. 13, Nº 1, Ejemplar dedicado a "Más de Ciencia del Texto", pp. 127-154.
- LYONS, J. (1986). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona-Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MAINGUENEAU, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? En *Revista Discurso.org* - Año 3 Número 5, 2004. Traducción de Laura Miñones (UBA).
- MANACORDA DE ROSETTI, M. (1961). *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. y ZARAGOZA CANALES, F. (1998). La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* Nº 31, pp. 75-89. Ejemplar dedicado a: La didáctica de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria / coordinado por Amando López Valero.
- MARTÍNEZ, E.L. (1968). ¿Se debe enseñar gramática? En *Revista de Educación* 19, pp. 66-73.
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. 2 tomos. Madrid: Edelsa.
- MERCER, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En COLL, C. y EDWARDS, D. (eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje, pp. 11-21.
- (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

- (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. En *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1-2, pp.137-168.
- MILIAN, M. (2000). Materials per a la formació d'ensenyants. En CAMPS, A. y FERRER, M. (coords.). *Gramàtica al'aula*. Barcelona: Graó, pp. 77-95.
- (2011). La enseñanza de la composición escrita. En RUIZ BIKANDI, U. (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp. 121-138.
- MORA BUSTOS, A. (2005). El aspecto composicional. En RAMÍREZ, C. e ISLAS, M. (comps.). *Sintaxis del español e interfase sintaxis-semántica*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 91-107.
- MORALES PETTORINO, F. (1967). La gramática como ciencia, cultura e instrumento. En *Signos* 1, pp. 3-22.
- MORENO DE ALBA, J. (1992). Sobre la enseñanza del español a los niños. En *Minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 426-428.
- MYHILL, D.; JONES, S. M.; LINES, H. y WATSON, A. (2012). Rethinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. En *Research Papers in Education*, 27 (2), pp. 139-166.
- NARBONA, A. (1977). Sintaxis y enseñanza. En *Vida Escolar* 187-188, pp. 19-25.
- (1989). Lingüística y enseñanza gramatical. En *Philologica II, Homenaje a Antonio Llorente*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 67-74.
- NISBET, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En MONEREO, C. (Comp.). *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. (Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Barcelona: Casals.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. ([1988] 2002). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- NUNAN, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. En *TESOL Quarterly*, 25, (2), pp. 279-295.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Quebec or World, Gráficas Monte Albán.
- PETITJEAN, A. (1998). La transposition didactique en français. En *Pratiques*, N°97– 98, pp. 7–33.
- PIAGET, J. (1973). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: PUF.
- PIATTI, G. (2013). *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- PICCARDO, L.J. (1962). Gramática y enseñanza. En *Estudios gramaticales*. Montevideo, pp. 89-109.
- POSTIC, M. y KETELE, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- POTTIER, B. (1970). *Gramática del español*. Madrid: Ed. Alcalá. (Versión de Quilis de la *Grammaire de l'espagnol*. París: PUF, 1969).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. Colección Nebrija y Bello. Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- REICHENBACH, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press / London: Collier-MacMillan
- RIBAS, T. y VERDAGUER, M.T. (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. En CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 49-62.
- RIBAS SEIX, T. (coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RIVAS ZANCARRÓN, M. (1999). *El aspecto verbal perifrástico en las gramáticas del español y su relación con otras lenguas*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- ROCA PONS, J. (1958). *Estudios sobre perífrasis verbales del español*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- RODRÍGUEZ, G. (1983). *Didáctica de la lengua materna*. Valdivia: Universidad Austral de Chile, pp. 146-147.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- ROJO, G. (1974). La temporalidad verbal en español. En *Verba* 1, pp. 68-149.
- (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En BOSQUE, I. (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 17-43.
- ROJO, G. & VEIGA, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- ROSENBLAT, Á. (1975). La gramática y el idioma. En *La educación en Venezuela*, 2º ed. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RUIZ BIKANDI, U. (2006). La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. En CAMPS, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 221-242.
- RUIZ BIKANDI, U. y VERA, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. En *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* Nº 37. Barcelona: Graó, pp. 9-15.
- SARDI, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SCHNEUWLY, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 49-59.
- (2004). Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras.
- SCHÖN, D.A. (1992). *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. & DOLZ, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. En BRONCKART, J.-P. & GATHER-THULER, M. (Eds.). *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck Université (Série Raisons Educatives), pp. 147-168.
- SECO, M. (1961). *Metodología de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SELVA, J.B. (1930). La enseñanza gramatical: Bases para la reforma de los planes y programas de estudio. En *Revista Humanidades* nº 22, La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1998). Aspecto verbal: de la oración al discurso. En *Boletín de Filología*, Vol. 37, Nº 2. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, pp. 1157-1169.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1, pp. 40-56.
- TENNY, C. (1994). *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- TROUSDALE, G. (2010). Knowledge about language in the English classroom: A Scottish perspective. En LOCKE, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for*

- Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge, pp. 73-87.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- VARGAS, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? Mises en perspectives et voies de renouveau. En *Recherche & Formation: La construction des savoirs grammaticaux* 39, pp. 17-39.
- VARGAS-BARÓN, A. (1953). Los tiempos del indicativo. En *Hispania* XXXVI, 4, pp. 412-419.
- VEIGA, A. (2008). "Co-pretérito" e "irreal" / "imperfecto" o "inactual". *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac.
- VENDLER, Z. (1967). Verbs and Times. En *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- VERBUNT, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Motrouge: CNDP.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- VIGARA TAUSTE, A.M. (1992). Función metalingüística y uso del lenguaje. En *Epos. Revista de Filología*. Núm. 8. Facultad de Filología, UNED.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (Eds). (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (2004). *La Nueva Lingüística en la Enseñanza Media*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- WAGNER, C. (1989). *Lengua y enseñanza*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello/Universidad Austral de Chile.
- (1992). La enseñanza del castellano [sic]. Necesidad de acuerdos básicos. En *Literatura y Lingüística* 5, pp. 201-210.
- WEINRICH, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WELLS, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En COLL, C. y EDWARDS, D. (eds.). *Enseñanza,*

aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Aprendizaje, pp. 75-97.

WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching.* Oxford: O.U.P.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

ZAYAS, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. En *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* Nº 1. Barcelona: Graó, pp. 65-72.

----- (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En SERRANO, A.J. y MARTÍNEZ, J.E. (eds.). *Didáctica de la lengua y literatura.* Barcelona: Oikos-Tau, pp. 211-240.

----- (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En GARCÍA, M. y otros (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme.* Valencia: Universidad de Valencia, pp. 83-92.

----- (2006). Hacia una gramática pedagógica. En CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática.* Barcelona: Graó, pp. 17-30.

----- (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 59, pp. 63-85.

----- (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. En CAMPS, A. y RIBAS SEIX, T. (coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva.* Barcelona: Octaedro Recursos, pp. 51-64.

ZUBER-SKERRITT, O. (Ed.). (1991). *Action research for change and development.* Aldershot, UK: Gower.

- **Obras consultadas**

BIGAS, M.; CORREIG, M.; FONS, M.; CARCELLER, P.; 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 (pp. 129-145). En Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* Barcelona: Graó, pp. 129-145.

BOIVIN, M.-C. (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticité dans le travail en classe d'élèves du secondaire. En DOLZ, J. y SIMARD, C. (dirs). *Pratiques*

- d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève.* Québec: PUL, pp. 179-208.
- BRUCART, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En MACIÀ, J. y SOLÀ, J. (eds). *La terminologia lingüística en l'ensenyaments ecundari. Propostes pràctiques.* Barcelona: Graó, pp. 163-229.
- CAMPS, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. En *Cultura y Educación*, 21(2), pp. 199-213.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M. y RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica.* Barcelona: Graó.
- 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 Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua.* Barcelona: Graó, pp. 161-180.
- CAMPS, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- COMBETTES, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase: l'apport des approches fonctionnelles. En *Pratiques*, 125/126, pp. 7-23.
- (2007). Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue. En VARGAS, É.; REY, V. y GIACOMI, A. (eds). *Pratiques sociales et didactique de langues.* Aix-en-Provence: PUP, pp. 137-147.
- DURÁN, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. En *Cuadernos de pedagogía*, 391, pp. 67-71.
- EGUREN, L. y FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2006). *La terminología gramatical.* Madrid: Gredos.
- ESTEVE, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 391, pp. 56-59.
- FERNÁNDEZ, M.; WEGERIF, R.; MERCER, N. y ROJAS-DRUMMOND, S. (2001). Reconceptualizing *scaffolding* and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. En *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), pp. 40-54.
- FONTICH, X. y CAMPS, A. (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. En *Research Papers in Education*, pp. 1-27.

- GIAMMATTEO, M. (2010). Dos subtipos de perífrasis aspectuales: Fasales y cuantificacionales. En CASTEL, V.M. y CUBO DE SEVERINO, L. (Editores). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- (2013). Aspecto y discurso. En Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Universidad de Quilmes, 12, 13 y 14 de junio de 2013.
- GIL, R. (2009). *Els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge en el marc de les competències bàsiques. Anàlisi i propostes d'intervenció a partir de situacions de gramàtica reflexiva*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. En *Investigación en la escuela*, 28, pp. 7-22.
- GUASCH, O. y RIBAS, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa en la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), pp. 483-488.
- NADEAU, M. y FISHER, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? En *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4 (4), pp. 1-31.
- LEPOIRE-DUC, S. y SAUTOT, J.-P. (2009). La grammaire: un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. En *Repères*, 39, pp. 125-142.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- MÉNDEZ, A. (2012). Ensenyar i aprendre coneixements gramaticals al voltant de la frase: una experiència a cycle inicial. En *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 5(2), pp. 65-81.
- RIBAS, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. En RIBAS, T. (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 55-73.
- RICCA, M.V. (2017). *Las creencias de futuros profesores de primaria sobre la ortografía y su enseñanza: estudio de caso*. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización,

dirigida por el Dr. Xavier Fontich y codirigida por la Dra. Anna Camps. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Libros de texto

ARCHANCO, P.; LEBOVICH, E.; MELGAR, A.; CROCI, P.; KREIMER, A. y SLUTSKY, L. (2015). *Lengua y literatura 2. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

ARGAÑARAZ, B.; ARIZTOY, P.; BISCEGLIA, E.; GALACHO, X.; MILLER, I.; PACHECO, J.; ROVATTI, D. y SÁNCHEZ, L. (2013). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma.

ARGAÑARAZ, B.; BISCEGLIA, E.; CALERO, S.; y VASSALLO, I. (2013). *Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma.

ARCHANCO, P.; BARONZINI, A.; CORDOBES, A. y CUCCI, M. (2013). *Lengua. Prácticas del lenguaje 7*. Buenos Aires: Edelvives.

AVENDAÑO, C.; CHAUVIN, S.; JÁUREGUI LORDA, N.; MAIDANA, L. y PINASCO, J. (2014). *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, C.; CHAUVIN, S.; DELGADO, M.A.; JÁUREGUI LORDA, N.; MAIDANA, L.; PINASCO, J. y WISNIACKI, F. (2014). *Lengua y literatura II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, C.; DELGADO, M.A.; JÁUREGUI LORDA, N.; MAIDANA, L.; PINASCO, J. y SLUTSKY, L. (2014). *Lengua y literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, F.; PINASCO, J.; TOLEDO, C. y WISNIACKI, F. (2011). *Literatura V*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, F.; BALLANTI, G.; e INCAMATO, A. (2010). *Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, F.; CHAUVIN, S.; DELGADO, M.A.; JÁUREGUI LORDA, N.; PINASCO, J. y WISNIACKI, F. (2010). *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, F.; INCAMATO, A. y TOLEDO, C. (2010). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

AVENDAÑO, F.; MANCINI, G.; MANRIQUE, L.; MORO, S.M.; PERRONE, A.M. y PESCARA, T. (2010). *Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Santillana Perspectivas.

AVENDAÑO, F.; MANCINI, G.; MANRIQUE, L.; MORO, S.M.; PERRONE, A.M. y PESCARA, T. (2008). *Lengua y Literatura II*. Buenos Aires: Santillana Perspectivas.

AVENDAÑO, F.; CETKOVICH, G.; DE LUCA, G. y DI VINCENZO, D. (1997). *Lengua 9 EGB*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

- AVENDAÑO, F. y CETKOVICH, G. (1998). *Lengua. El texto, el contexto y los procedimientos*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- BALLANTI, G.; D'AGOSTINO, M.; DELGADO, M.A.; PÉREZ, S. y TOLEDO, C. (2009). *Lengua. Prácticas del lenguaje III*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- BALLANTI, G.; D'AGOSTINO, M.; DELGADO, M.A.; PÉREZ, S. y TOLEDO, C. (2008). *Lengua. Prácticas del lenguaje II*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- BARONZINI, A.; CORDOBES, A. y VIÑUELA, M.C. (2010). *Lengua y literatura*. Buenos Aires: Edelvives.
- BAVIO, C. y CÉSPEDES, C. (1997). *Lengua 8 EGB*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BAVIO, C. y CÉSPEDES, C. (2000). *Lengua 9. Segundo Año EGB*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BEIN, P.; CANO, F.; FRUTOS, M.S.; ROMERO, W.E. y SILVA, M.L. (2006). *Lengua 7*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- BIANCHI, S.; FERNÁNDEZ, D.; KAUFMAN, G.; PÉREZ, S.; SILVESTRE, S. y SLUTSKY, L. (2014). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- CAMPOS, A.; CANO, F.; HARTFIEL, C. y SILVA, M.L. (2005). *Lengua 9*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- CANO, F. y ROICH, P. [coordinadoras]. (2006). *Lengua y literatura 1*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- CANO, F. y ROICH, P. [coordinadoras]. (2006). *Lengua y literatura 2*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- (2006). *Lengua y literatura 3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- CENTRON, G. y MARCHEGANI, M. (2013). *Prácticas del lenguaje 1/7*. Buenos Aires: Longseller.
- COCHETTI, S.M.; FAGGIANI, R.; KAUFMAN, G.; LUNADEI, A. y NUSSBAUM, M. F. (2001). *Literatura 1 Universal*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- COCHETTI, S.M.; FAGGIANI, R.; NUSSBAUM, M. F.; ANTOKOLETZ, M.A.; D'ONOFRIO, M. J.; FOLINO, E.; FUNES, L.; GONZÁLEZ, X.; LÓPEZ OCÓN, M.;SAFI, A. y SANTANA, S. (2001). *Literatura 2 Europea y Norteamericana*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- D'AGOSTINO, M.; GIL, M.V.; PÉREZ, S.A. y TOLEDO, C.A. (2007). *Lengua II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- DELGADO, M.A.; MOTTA, S.L.; PÉREZ, S.A.; RAMOS, M.V. y TOLEDO, C.A. (2007). *Lengua I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

- DIB, J.; RICARDO, J. y SZTEINBERG, R. (2009). *Cuaderno de estudio. Lengua 3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2005). *Lengua 7. Cuaderno de Trabajo nº 5*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Lengua 8. Cuaderno de Trabajo nº 6*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Lengua 9. Cuaderno de Trabajo nº 7*.
- GIL, M.V.; JUARISTI, C.; LUX, A. y SPERANZA, A. (2011). *Prácticas del lenguaje. Lengua 1*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- GIL, M.V.; JUARISTI, C.; MENENDEZ, M.; PROGANO, G; ROJO, M. y SPERANZA, A. (2011). *Prácticas del lenguaje. Lengua 2*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- GIL, M.V.; PROGANO, G; ROJO, M. y FERNÁNDEZ BOISO, A. (2011). *Prácticas del lenguaje. Lengua 3*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- GUIDO, M.R.; BLANCO, M.I.; GROPPPO, M.; LAERA, A. y MATEO, S. (2004). *Lengua y Literatura I*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- GUIDO, M.R.; BLANCO, M.I.; GROPPPO, M.; LAERA, A. y MATEO, S. (1997). *El libro del lenguaje y la comunicación 8*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- KAUFMAN, G.; LOMBARDO, V.; SILVESTRE, S. y SLUTSKY, L. (2015). *Lengua y literatura II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- KAUFMAN, G.; SILVESTRE, S.; SLUTSKY, L. (2014). *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- KAUFMAN, G.; MAIDANA, L.; MELGAR, A. y VISSANI, G. (2013). *Carpeta de Lengua I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- KLAPPENBACH, P.; MARANDO, G.; ROVATTI, D. y STEGMAYER, M. (2015). *Lengua y literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Edelvives.
- KREIMER, A.; NATALE, L.; STAGNARO, D.; GAGO, C.; KLAPPENBACH, P.; STEGMAYER, M. y DEPIERRE, E. (2014). *Lengua y literatura II. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Edelvives.
- KREIMER, A.; NATALE, L.; GAGO, C.; STAGNARO, D.; KLAPPENBACH, P.; STEGMAYER, M. y DEPIERRE, E. (2014). *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Edelvives.
- LEIBOVICH, E.; MELGAR, A.; CROCI, P.; KREIMER, A.; ARCHANCO, P. y SLUTSKY, L. (2015). *Lengua y literatura 2. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

- LORENZINI, E. y FERMAN, C. (1988). *Con palabras I*. Buenos Aires: Editorial Club de estudio.
- NATALE, L.; KREIMER, A.; STAGNARO, D.; GAGO, C.; STEGMAYER, M.; KLAPPENBACH, P. y DEPIERRE, E. (2014). *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Edelvives.
- PETRUZZI, H.; RUIZ, É. y GASPAS, M.P. (1999). *Tomo la palabra*8. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- SÁNCHEZ, K. y SARCONE, C. (Coords). (2015). *Prácticas del Lenguaje 2*. Buenos Aires: Aique.
- SÁNCHEZ, K. y SARCONE, C. (Coords). (2015). *Prácticas del Lenguaje 3*. Buenos Aires: Aique.
- SÁNCHEZ, K.; GARCÍA, G.; ORO AZUAGA, M.; ARIAS, A. y KAUFMAN, G. (2009). *Lengua y prácticas del lenguaje C*. Buenos Aires: Aique.
- SARCONE, C. y SÁNCHEZ, K. (Coords.). (2011). *Prácticas del lenguaje 1*. Buenos Aires: Aique Secundaria.
- SARQUIS, B.; HEREDIA, L. y SABELLA, A. (1997). *Lengua 9 EGB*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- SARQUIS, B.; HEREDIA, L. y SABELLA, A. (1997). *Lengua 8 EGB*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- STAGNARO, D.; CROCI, P.; MELGAR, A.; LEBOVICH, E.; ARCHANCO, P.; ARIZTOY, P.; SLUTSKY, L. y KREIMER, A. (2015). *Lengua y literatura 3. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- VECINO DRI, L. y VITALI, G. (2015). *Lengua y literatura 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- VECINO DRI, L. y VITALI, G. (2015). *Lengua y literatura 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- WAINSCHEKER, D.M. y DIB, M.J. (2007). *Cuadernos de estudio 1: lengua*. Ciclo Básico de Educación Secundaria Escuelas Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ZERBI DE TROISI, R. y RIZZI DE SOTO, L. (1995). *Lengua 2*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ZERBI DE TROISI, R. (1995). *Lengua 3*. Buenos Aires: Kapelusz.

- **Textos presentados a los alumnos**

- BODOC, L. (2011). *Los días del venado. La saga de los confines*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- BORGES, J.L. (1989). *El cautivo*. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- *El simulacro*. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- *La muerte y la brújula*. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Caperucita Roja. Versión del lobo calumniado. Disponible en <https://algundiaenalgunaparte.com/2007/12/28/caperucita-roja-versin-del-lobo/> [Sitio consultado el 5 de agosto de 2014].
- CORTÁZAR, J. (1999). *Turismo aconsejable*. En *Último round*. México: Siglo XXI Editores, pp. 123-148.
- ECHVERRÍA, E. (1988). *El matadero*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- El gran (y jorobado) dinosaurio español (9 de septiembre de 2010). Diario El País.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1986). *El cataclismo de Damocles*. Conferencia pronunciada por el autor en Ixtapa, México. Disponible en <http://www.mounier.es/revista/pdfs/066005006.pdf> [Sitio consultado el 19 de junio de 2014].
- Hallan nueva especie de dinosaurio (8 de septiembre de 2010). Diario Río Negro.
- Hallan en España el fósil de un extraño dinosaurio jorobado (2 de octubre de 2010). La Gaceta.
- MONTECINO AGUIRRE, S. (2006). *Lucila se llama Gabriela*. México: Ediciones Castillo.
- MONTERROSO, A. (1998). *Leopoldo (sus trabajos)*. *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 58-79.
- QUIROGA, H. (1975). *A la deriva*. En *Cuentos*. México: Editorial Porrúa.
- PARRA, C. y WOLMAN, S. (2007). *El mito de Teseo*. En *Prácticas del lenguaje: mitos griegos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

