

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

EL SABER GRAMATICAL SOBRE LOS TIEMPOS DEL
PASADO EN ALUMNOS DE 4º DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA. LAS RELACIONES ENTRE
CONCEPTUALIZACIÓN Y USO LINGÜÍSTICO EN LA
ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2011

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 10 de juny de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Ignacio Bosque Muñoz
- Dra. Teresa Ribas i Seix
- Dra. Isabel Ríos García
- Dra. M^a Uribarri Ruiz Bikandi
- Dra. Paulina Ribera Aragüete

Va ser dirigida per:
Dra. Anna Camps Mundó

©Copyright: Servei de Publicacions
Carme Rodríguez Gonzalo

I.S.B.N.: 978-84-370-8516-6

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Arts Gràfiques, 13 baix
46010 València
Spain
Telèfon:(0034)963864115



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO

*Las relaciones entre conceptualización y uso
reflexivo en la enseñanza de la gramática*

Tesis doctoral

Presentada por:

Carmen Rodríguez Gonzalo

Dirigida por:

Dra. Anna Camps Mundó

Valencia, 2011

Agradecimientos

Ningún trabajo de investigación es resultado exclusivo del esfuerzo individual de su autor, y este no es una excepción. Si además responde a un largo proceso que ha ido de la docencia y la innovación en las aulas de Secundaria a la investigación, la deuda es considerablemente mayor. Por ello, este apartado inicial no es una mera convención sino el necesario reconocimiento a todas aquellas personas que han formado parte de esta investigación, de maneras diversas. Algunas han estado siempre presentes; otras han colaborado ocasionalmente. A todas quiero manifestarles mi sincera gratitud.

Entrando en detalles, mi deuda con Anna Camps no se reduce solo a la dirección del trabajo ni a su confianza en mi capacidad para desarrollarlo, que espero no haber defraudado. Su trayectoria profesional es para mí el mejor referente sobre lo que significa la Didáctica de la Lengua como área de conocimiento e investigación. Además, su invitación a formar parte del grupo Greal ha sido un estímulo imprescindible durante todo el proceso de esta tesis, tanto por las discusiones teóricas mantenidas en las reuniones como por las sugerencias recibidas tras las presentaciones parciales del trabajo. Por ello, también quiero hacer constar mi sincero agradecimiento a todos los componentes del grupo.

Mi interés por la Didáctica de la lengua, como campo de reflexión unido a mi dedicación docente, encontró un punto de inflexión cuando empecé a colaborar con Felipe Zayas. Mis primeros interrogantes sobre el aprendizaje lingüístico tuvieron en él un interlocutor de privilegio, por su visión siempre innovadora y por la generosidad con que la comparte. A él le debo la pregunta que sirvió de motor inicial para el diseño de la secuencia didáctica (*¿para qué usamos los tiempos del pasado?*), su colaboración en la prueba inicial y el apoyo constante durante todo el proceso.

Mi trabajo en las aulas de Secundaria ha tenido en mis alumnos a los mejores interlocutores. He aprendido de sus esfuerzos y de sus dificultades y he disfrutado con sus logros. A todos ellos (en Cieza, Gata de Gorgos, Alcoi, Port de Sagunt y Valencia), mi más sinceras gracias.

No quiero cerrar este apartado sin reconocer mi enorme deuda con Ignacio Bosque, por la visión de la lengua y de la investigación que aprendí en sus clases de Lingüística y durante la realización de la memoria de licenciatura, en los ya lejanos tiempos de estudio en la Complutense.

La investigación que presento empezó a cobrar carta de naturaleza en el mes de mayo de 2007, en un aula de 4º de Secundaria Obligatoria, durante las doce sesiones en que se desarrolló la secuencia didáctica diseñada. Quiero manifestar mi profundo agradecimiento a los 21 alumnos del grupo, por su generosa colaboración y, especialmente, a Angustias Iglesias, su profesora, con quien pude contrastar tanto el diseño como las incidencias de cada una de las sesiones. Su experiencia y su buen hacer son una valiosa contribución a este trabajo. Asimismo, quiero manifestar mi agradecimiento a Aguas Vivas Catalá, por su colaboración en la prueba inicial; a Carola Latorre, técnico del Servicio de Audiovisuales de Magisterio, que realizó la grabación de la mayoría de las sesiones, las editó y me ayudó a solucionar las incidencias de visionado y de transcripción posteriores; a Fernando Fuentes, que dio forma a mi idea de realizar gráficas que mostraran la dinámica seguida en los diálogos de los estudiantes y realizó con paciencia todos los cambios que le fui sugiriendo; a Carles Furió que, desde su experiencia investigadora en Didáctica de las Ciencias Experimentales, me orientó en mi búsqueda de relaciones entre los estudios sobre las representaciones gramaticales de los alumnos y el movimiento de concepciones alternativas en Didáctica de las Ciencias; a María José García Folgado, por su muy cuidadosa revisión del texto; a Amparo Alfaro, Diego Alarcón y Amparo Valverde por su ayuda en la fase de impresión y su eficacia con las gestiones administrativas, y a Javier Argilés, por la impecable edición final del texto.

También quiero hacer constar mi especial agradecimiento a Pascuala Morote, por aceptar la tutoría de este trabajo y por sus observaciones sobre la versión final del mismo.

Durante la gestación de esta tesis he contado con el apoyo de muchos compañeros y amigos, a los que quiero expresar mi agradecimiento: a Pilar Ortiz y Juan Renales, desde Madrid; a Pilar García Vidal, Amparo Orts y Clemente Carrasco, por nuestros encuentros semanales; a Ana Martínez, Montse Ferrer y Gemma Lluch, desde la amistad forjada durante nuestra larga colaboración; a Adela Costa, Inmaculada Garín, M^a Dolores García Pastor, Manuel García, Joan Pellicer, Pilar Sanz y Paulina Ribera, con quienes en momentos distintos he compartido preocupaciones y reflexiones.

Por último, quiero dar las gracias a mi familia. En especial, a Inés Gonzalo, de quien aprendí el valor del esfuerzo y la constancia; a Paco Molina, por su inestimable apoyo, constante y discreto, durante estos años y a Miguel Molina, por su interés y su divertida perplejidad ante mis “aficiones”. A ellos tres va dedicado este trabajo.

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
MARCO DE LA INVESTIGACIÓN. REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES	13
1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA (1990-2010)	17
1.1. Las finalidades educativas de la enseñanza gramatical	18
1.2. El saber metalingüístico y el aprendizaje gramatical	23
1.2.1. La perspectiva de la Lingüística	24
1.2.2. La perspectiva de la Psicología	33
1.2.3. La perspectiva de la Didáctica de la Lengua	45
1.3. El saber gramatical de los alumnos	50
1.3.1. Las representaciones y los obstáculos en el aprendizaje de conceptos	51
1.3.2. Los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de de la gramática	62
1.4. La enseñanza y el aprendizaje de conceptos y los procesos de abstracción	63
1.4.1. Los procesos de abstracción y su enseñanza	64
1.4.2. La importancia de la interacción en el aprendizaje científico	68
1.4.3. Los niveles de razonamiento en el aprendizaje de la geometría	72
1.5. La enseñanza de la gramática	75
1.5.1. La gramática pedagógica	75
1.5.2. Los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua	77
1.5.3. Un modelo de enseñanza gramatical reflexiva: las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)	89
2. LOS CONTENIDOS GRAMATICALES: EL TIEMPO Y EL ASPECTO VERBAL EN ESPAÑOL	95
2.1. La temporalidad en la oración y las categorías de tiempo y aspecto	95
2.1.1. El tiempo, categoría deíctica en el sistema verbal español	97
2.1.2. El aspecto, categoría no deíctica en el sistema verbal español	100
2.1.3. <i>La consecutio temporum</i>	109
2.1.4. La perspectiva enunciativa: historia y discurso, mundo narrado y mundo comentado ...	113
2.2. La transposición didáctica sobre la temporalidad en el sistema verbal español	117

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	121
3.1. Objetivos de la investigación	122
3.2. Preguntas de la investigación	122
4. METODOLOGÍA	125
4.1. Marco general	125
4.2. La SDG como macro-unidad de investigación	127
4.2.1. El problema lingüístico planteado	127
4.2.2. El diseño de la intervención	131
4.2.3. La implementación de la intervención	134
4.3. El micro-contexto de la investigación	144
4.3.1. La selección de actividades para el análisis	144
4.3.2. Los datos	147
4.3.3. Criterios para el análisis de los datos	149

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	163
5. LA PRUEBA INICIAL	167
6. LA CONCEPTUALIZACIÓN: EXPLICAR LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO Y SUS DIFERENCIAS	177
6.1. La conceptualización: el planteamiento de la tarea de aprendizaje	177
6.2. El análisis de los datos: la conceptualización en los carteles realizados por los alumnos	180
6.2.1. La caracterización de los tiempos verbales del pasado	181
6.2.2. La comparación de los tiempos verbales del pasado: la explicación de las diferencias	204
6.3. El análisis de las interacciones: el diálogo científico durante la elaboración del cartel	211
6.3.1. Los diálogos y los tipos de interacción durante la tarea	211
6.3.2. Las interacciones sobre la caracterización de tiempos verbales del pasado	221
6.3.3. Las interacciones sobre la comparación de tiempos verbales del pasado	234
6.4. Conclusiones sobre la tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado	246
6.4.1. Sobre la conceptualización: logros y obstáculos	247
6.4.2. Sobre el uso del lenguaje en la conceptualización	249
6.4.3. Sobre el método de análisis	249
6.4.4. Sobre el planteamiento didáctico de la tarea	250
6.4.5. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática	251

7. EL USO REFLEXIVO: LA ESCRITURA DE UN RELATO Y SU REVISIÓN ENTRE IGUALES	253
7.1. El uso reflexivo: el planteamiento de la tarea de aprendizaje	253
7.2. La planificación guiada del relato	255
7.2.1. Las plantillas de planificación. Los datos	256
7.2.2. Las plantillas de planificación. La interpretación de los datos	258
7.2.3. Conclusiones sobre el uso de tiempos verbales del pasado en la planificación del relato	270
7.3. La primera versión del relato	272
7.3.1. La primera versión del relato. Los datos	273
7.3.2. La primera versión del relato. La interpretación de los datos	276
7.3.3. Conclusiones sobre el uso de tiempos verbales del pasado en la primera versión del relato	294
7.4. La revisión de las formas verbales del pasado en la primera versión del relato	297
7.4.1. La revisión. La organización de la actividad	298
7.4.2. La revisión entre iguales. Los datos	301
7.4.3. La revisión entre iguales. La interpretación de los datos	308
7.4.4. Conclusiones sobre la revisión entre iguales de la primera versión del relato	327
7.5. La segunda versión del relato	332
7.5.1. La segunda versión del relato. Los datos	333
7.5.2. La segunda versión del relato. La interpretación de los datos	338
7.5.3. Conclusiones sobre el uso de los tiempos verbales del pasado en la segunda versión del relato	359
7.6. Conclusiones sobre la tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado	362
7.6.1. Sobre el uso de las formas verbales del pasado	363
7.6.2. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos	365
7.6.3. Sobre el método de análisis	369
7.6.4. Sobre el planteamiento didáctico de la tarea de uso reflexivo	370
7.6.5. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática	372
8. CONCLUSIONES FINALES	373
8.1. El aprendizaje de los conceptos gramaticales como proceso de abstracción	375
a. La complejidad de las formas verbales del pasado y su gradación	375
b. La vinculación de las formas verbales del pasado con sus entornos sintáctico-discursivos	378
c. La importancia del dominio funcional	379
d. La relación entre lenguaje cotidiano y metalenguaje	380
8.2. Las relaciones entre saber declarativo, saber procedimental y uso reflexivo de la lengua	381
a. Los ejemplos, saber procedimental necesario en la conceptualización	381

b. Escribir y revisar, dos actividades complementarias en el uso reflexivo	383
c. La distancia entre la producción y el análisis	385
8.3. Las condiciones para una enseñanza gramatical basada en la actividad reflexiva	386
a. El planteamiento teórico-metodológico en la concepción de la secuencia didáctica	386
b. El aula como contexto didáctico para la actividad reflexiva	388
c. La interacción entre compañeros y con el profesor	388
d. La transposición didáctica	389
8.4. Las secuencias didácticas de gramática como macro-unidades de investigación didáctica	390
8.5. Consideraciones finales	394
 BIBLIOGRAFÍA	 397
 ÍNDICES COMPLEMENTARIOS	 413
Índice de figuras	413
Índice de cuadros de datos	416
Índice de ejemplos de interacciones	418
 ANEXOS	 421
ANEXO I: La secuencia didáctica de gramática ¿para qué usamos los tiempos verbales del pasado? (4º ESO)	423
ANEXO II: La prueba inicial	457
ANEXO III: Los carteles explicativos de los alumnos (tarea de conceptualización)	463
ANEXO IV: Diálogo I (Pretérito perfecto simple - Condicional simple). Tarea de conceptualización ...	471
ANEXO V: Diálogo II (Pretérito perfecto simple - Pretérito anterior). Tarea de conceptualización ..	495
ANEXO VI: Las plantillas de planificación del relato de los alumnos. Tarea de uso reflexivo	511
ANEXO VII: Las primeras versiones de los relatos. Tarea de uso reflexivo	533
ANEXO VIII: Las segundas versiones de los relatos. Tarea de uso reflexivo	557

INTRODUCCIÓN

Es sabido que las relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico en la enseñanza de la lengua son objeto de controversia desde antiguo. Desde la negación absoluta de cualquier vínculo hasta la consideración de que son aspectos que se necesitan mutuamente hay una amplia gama de posiciones, que se han defendido en distintas épocas. En la actualidad, ya se trate de lenguas primeras, segundas o extranjeras, parece consolidarse la necesidad de cierta reflexión gramatical, entendida como desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, para dominar los usos elaborados de la lengua.

Este es el punto de partida de nuestra investigación: nos preguntamos acerca de las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico. Y esta pregunta la referimos a un problema concreto: el uso de los tiempos verbales del pasado en español y la planteamos en una secuencia didáctica dirigida a alumnos del último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (15-16 años).

La elección del tema, los tiempos verbales del pasado, viene justificada por la posibilidad de vincular el uso y la reflexión en un planteamiento didáctico. Desde la perspectiva del uso, es uno de los aspectos en que se pueden observar las dificultades del paso de los usos espontáneos de los estudiantes a los usos elaborados, fundamentalmente en textos escritos. Son frecuentes casos como *Perdió el libro que se compró pocos días antes* frente a *Perdió el libro que se había comprado pocos días antes*. A su vez, la diversidad de tiempos verbales del pasado permite plantear a los estudiantes la pregunta *¿para qué usamos los tiempos verbales del pasado?*, desde la que se plantea la indagación sobre las diferencias entre ellos para elaborar un saber gramatical reflexivo. La utilización posterior de las formas verbales estudiadas en una narración, con planificación guiada y revisión entre iguales en el aula, permite estudiar las relaciones que los alumnos establecen entre la conceptualización y el uso, y analizar la virtualidad del planteamiento didáctico.

El trabajo que presentamos se sitúa, pues, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua, área de conocimiento que se ocupa de estudiar la complejidad de los procesos que conforman la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Camps, 2006a). Por ello, la investigación, planteada como un estudio instrumental de casos, tiene como escenario primero el aula en la que se ha desarrollado la secuencia didáctica. El proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en una

situación natural de aula nos permite explorar el objeto de la controversia que, en nuestro trabajo, se centra en los procesos de aprendizaje de la gramática y su relación con la comprensión y la producción de textos, aplicado a cómo los alumnos construyen el conocimiento gramatical sobre los tiempos verbales del pasado y cómo lo utilizan en situaciones de uso reflexivo. Buscamos comprender el problema en estudio desde el análisis de la actividad de los estudiantes, como actores principales del proceso.

Nuestra investigación viene precedida de una dilatada experiencia profesional en las aulas de Secundaria, acompañada de un continuado trabajo de experimentación e innovación, centrado fundamentalmente en las relaciones entre escritura y reflexión gramatical. Estas preocupaciones nos acercaron al grupo GREAL¹, del que formamos parte, y cuyas líneas directrices están en la base de este trabajo: la importancia de la reflexión metalingüística en el aprendizaje del uso y la búsqueda de un modelo de gramática para la escuela.

Somos conscientes de que la enseñanza de la gramática está llena de dificultades para profesores y alumnos, dificultades que a menudo resultan obviadas en los planteamientos transmisivos de la enseñanza. La gramática plantea a los estudiantes el difícil camino de la abstracción, de la observación del lenguaje como un objeto y enfrenta a los profesores a la difícil tarea de hacer transitable este camino, desde la multiplicidad de planteamientos de la Lingüística, y de hacerlo compatible con la prioridad educativa de que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión y comprensión en relación con usos lingüísticos cada vez más elaborados. En esta tarea compartida, la colaboración en tareas que impliquen reflexión, uso consciente e interacción en el aula permite pensar en un modelo de enseñanza de la gramática que permita escapar del “yugo de la venerable rutina” del que hablaba Andrés Bello, ya en 1847.

Explicaremos, finalmente la organización de nuestro trabajo, que se divide en dos partes: la primera, el marco de la investigación y la segunda, la presentación y análisis de los datos de la investigación empírica. Cada una de estas partes se organiza en cuatro capítulos.

Los dos primeros capítulos del marco de la investigación están dedicados a fundamentar nuestro planteamiento desde los tres polos del sistema didáctico (el aprendizaje-los estudiantes, la enseñanza-el profesor y los contenidos), lo que obliga a considerar las tres perspectivas, que se integran para mostrar nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

El primer capítulo, *La enseñanza y el aprendizaje de la gramática (1990-2010)*, parte de las finalidades educativas atribuidas al saber gramatical, determinantes en todo planteamiento didáctico. Desde la perspectiva del aprendizaje, abordamos el saber metalingüístico de los hablantes según las concepciones de la Lingüística, la Psicología y la Didáctica de la Lengua, así como los estudios

¹ Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

sobre el saber gramatical que elaboran los estudiantes y sus vinculaciones con estudios similares, en Didáctica de las Ciencias especialmente. Desde la perspectiva de la enseñanza, situamos la enseñanza de la gramática en el marco más amplio de la enseñanza de la abstracción y de los conceptos teóricos en general y analizamos el papel que desempeña el lenguaje, la interacción en el aula, en la construcción del saber teórico. Finalmente, revisamos los planteamientos sobre la gramática pedagógica y presentamos el modelo de *secuencias didácticas de gramática* (SDG), seguido en nuestra investigación.

El segundo capítulo, *Los contenidos gramaticales: el tiempo y el aspecto verbal en español*, nos sitúa ante los planteamientos de la Lingüística en torno a los contenidos de aprendizaje que proponemos. En torno al estudio de la temporalidad, sintetizamos los estudios sobre el tiempo como categoría deíctica; sobre el aspecto gramatical como categoría no deíctica; sobre la *consecutio temporum* o correlaciones verbales y sobre la consideración del sistema verbal desde una perspectiva enunciativa. En relación con todos ellos, nos planteamos las opciones de transposición didáctica que permiten un primer paso del saber teórico al saber elaborado para la enseñanza.

En el capítulo tercero recogemos los objetivos y las preguntas de nuestra investigación. Y el capítulo cuarto cierra esta primera parte con el planteamiento de las opciones metodológicas que presiden el trabajo, desde una doble perspectiva: la del macro-contexto de la investigación, que recoge el diseño de la intervención, con especial atención a la transposición didáctica sobre el problema lingüístico planteado y a las características de su implementación en el aula; y la del micro-contexto, que incluye los criterios de selección de tareas para el análisis así como los de selección y tratamiento de los datos (textos e interacciones en el aula).

La segunda parte, como hemos indicado, comprende la presentación y el análisis de los datos de la investigación empírica y también se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos (el quinto, en la ordenación general) recoge los datos de la prueba inicial realizada como sondeo previo al diseño de la secuencia didáctica. Los dos capítulos siguientes se dedican al análisis de las dos tareas centrales de la secuencia didáctica: la tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado (capítulo sexto) y la de uso reflexivo (capítulo séptimo). En ambos casos, cada uno de los aspectos analizados se cierra con las conclusiones parciales del análisis.

En el caso de la tarea de conceptualización, se ha analizado la caracterización de los distintos tiempos verbales del pasado (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior y condicional simple) y la comparación entre ellos, realizadas por los alumnos al elaborar un cartel explicativo por parejas. Estos datos se han contrastado con las interacciones de los alumnos durante la realización de la tarea.

En la tarea de uso reflexivo, la escritura de un relato y su revisión entre iguales, se han analizado los textos de las distintas fases de elaboración del relato: la planificación guiada,

la primera versión del relato, la revisión entre iguales y la segunda versión. Este análisis se ha complementado con los datos de las interacciones del aula.

Por último, el capítulo octavo se dedica a las conclusiones finales, organizadas en torno a los aspectos que consideramos esenciales en nuestro trabajo: el aprendizaje de las formas verbales del pasado como proceso de abstracción, las relaciones entre saber declarativo, saber procedimental y uso reflexivo de la lengua, las condiciones para una enseñanza gramatical basada en la actividad reflexiva y las secuencias didácticas de gramática como macro-unidades de investigación. Unas breves consideraciones finales sobre líneas futuras de continuidad del trabajo cierran el capítulo.

PRIMERA PARTE

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN. REFERENTES TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

Entendemos como marco de la investigación el conjunto explícito de referentes teóricos y de antecedentes en que se fundamenta el trabajo que presentamos, los objetivos de investigación y las preguntas específicas que nos planteamos y las opciones metodológicas que enmarcan la investigación empírica.

La presentación de referentes teóricos y antecedentes se organiza en dos grandes capítulos: *La enseñanza y el aprendizaje de la gramática (1990-2010)* y *Los contenidos gramaticales: el tiempo y el aspecto verbal en español*.

En el primero, la delimitación temporal acota el periodo en que se sitúa la reflexión, tomando como referencia la publicación de la Logse, que da paso a las tentativas de cambio que se habían ido gestando en los movimientos de innovación educativa. Este periodo comprende también buena parte de nuestra práctica profesional en Secundaria, con las experiencias de innovación educativa asociadas a ella, que dieron paso al interés por la investigación didáctica. El panorama que presentamos se enmarca en una concepción socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, que concede prioridad tanto a la actividad reflexiva del alumno en el aula, entendida como espacio de interacción social, como a la reflexión del docente sobre el proceso desarrollado en ella. Asimismo, muestra la preocupación por conciliar nuestra formación lingüística de partida con las finalidades educativas de la enseñanza gramatical.

El segundo capítulo, por su parte, presenta la síntesis de los estudios sobre el tiempo y el aspecto en español consultados para el diseño de la secuencia didáctica de gramática, base de la investigación, así como las opciones de transposición didáctica consideradas.

Los dos capítulos siguientes, dedicados a los objetivos y preguntas de investigación y a la metodología concretan el planteamiento de la investigación didáctica y muestran tanto el diseño de la intervención en el aula, como los criterios que presidirán el análisis de los datos que se presenta en la segunda parte.

1

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA (1990-2010)

El debate sobre la pertinencia de los contenidos gramaticales como objeto de enseñanza tiene una larga historia (Bronckart, 1985a; Camps y otros, 2005; González Nieto, 2001; Martínez Navarro, 1996, entre otros) y siempre ha oscilado entre dos posiciones extremas, con infinidad de matices: negar la utilidad de la gramática como contenido de enseñanza o vincularla a la mejora del uso lingüístico. En nuestro contexto, desde los años 90 del siglo veinte, el debate ha dado paso a la convicción de la necesidad de resituar los contenidos gramaticales como parte del objeto de enseñanza y aprendizaje, en un planteamiento de la enseñanza de la lengua y la literatura que concede prioridad al desarrollo de las habilidades comprensivas y expresivas. Desde la publicación de la Logse (1990), los sucesivos decretos de currículo para la Educación Secundaria Obligatoria han señalado el conocimiento y el uso reflexivo del código lingüístico, tanto en el plano oracional como en el textual, como uno de los componentes del objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Con ello se plantea, de forma prioritaria, un conocimiento de la lengua, el saber gramatical, vinculado al uso lingüístico de los estudiantes, tanto oral como escrito.

Sobre un pequeño aspecto de las complejas relaciones entre estos dos polos versa este trabajo, que pretende aportar datos sobre las relaciones entre el conocimiento gramatical y el uso de la lengua. ¿En qué medida puede influir el primero en la mejora del uso lingüístico y comunicativo de los estudiantes de Secundaria?

En este primer capítulo, organizamos los referentes de nuestra investigación sobre la enseñanza gramatical en torno a tres ejes: la dimensión de las finalidades, que determina los contenidos, la dimensión del aprendizaje y la dimensión de la enseñanza propiamente dicha. De fondo, el sistema didáctico, que marca las interrelaciones entre estos tres aspectos (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010).

Partimos de la revisión de las finalidades educativas atribuidas a la enseñanza gramatical y de los objetivos que recoge la legislación educativa reciente a este respecto (Logse, Loce y Loe,

actualmente en vigor) para situarnos ante el papel social que se atribuye a la enseñanza de la gramática en la actualidad (1.1).

Al plantearnos la dimensión del aprendizaje (1.2), abordamos en primer lugar una reflexión amplia sobre el saber metalingüístico, entendido como las diferentes formas que los hablantes tenemos de manifestar la actividad cognitiva sobre la lengua, desde las miradas de la Lingüística (1.2.1), la Psicología (1.2.2) y la Didáctica de la Lengua (1.2.3). En segundo lugar nos referimos al saber teórico que elaboran los alumnos en el aula (y específicamente, al gramatical), es decir, a sus *representaciones* sobre los conceptos, y a los distintos *obstáculos* que la situación de enseñanza-aprendizaje plantea (1.3).

La dimensión de la enseñanza se desdobra en dos vertientes: la correspondiente a la enseñanza-aprendizaje de la abstracción y de los conceptos teóricos en general (1.4) y la específica de la enseñanza de la gramática (1.5), en la que planteamos el modelo de *secuencias didácticas para aprender gramática* (SDG), seguido en nuestra investigación (1.5.3).

1.1. Las finalidades educativas de la enseñanza gramatical

Todo planteamiento didáctico ha de tener como referente las finalidades educativas a las que está dirigido. En el caso de la enseñanza gramatical, preguntarse por las finalidades implica situar el debate en el terreno del proceso de enseñanza-aprendizaje y del trabajo didáctico y no en el de las ciencias de referencia y sus objetivos específicos. Las finalidades de los estudios gramaticales y de la enseñanza de la gramática no son coincidentes, como se ha puesto de relieve en numerosas ocasiones (Bernárdez, 1994; Bosque, 1988; Bronckart, 1985a; Camps, 1986, 1998; Camps y otros, 2005; Castellà, 1994; Cuenca, 1994a; Fernández Ramírez, 1985; Gili Gaya, 1972; González Nieto, 2001; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck, 1987; Lenz, 1912; Zayas, 1994 y 1999, entre otros).

En el terreno educativo, Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987:202) sintetizan, para el contexto francófono, las finalidades de la enseñanza de la gramática desde el comienzo de la escuela obligatoria, y con independencia de los contenidos enseñados y de los métodos utilizados para hacerlo, en cinco tipos de objetivos:

1. Conseguir que el alumno se exprese mejor gracias al dominio de las reglas de su lengua.
2. Prepararlo para adquirir otras lenguas diferentes de su lengua materna.
3. Proporcionarle un instrumento que le permita resolver problemas ortográficos.
4. Desarrollar su inteligencia.
5. Hacer que el alumno reflexione sobre la lengua y sus construcciones y que perciba la lengua como un campo de estudio interesante en sí mismo.

El primero de estos objetivos, indican las autoras, ha permanecido inalterable desde principios del siglo veinte, aunque lo que se entiende por *expresarse mejor* se ha ido modificando con el tiempo: a principios de siglo, se refería a las diferencias entre “el buen francés” y las diferentes variedades regionales, populares o infantiles –entre el estándar y las variedades menos formales–; posteriormente, el objetivo se ha centrado en la necesidad de integrar las actividades gramaticales en actividades más complejas de expresión y de comunicación, que tengan sentido para el alumno. Lo esencial del objetivo reside en el hecho de que, desde el ámbito educativo, se continúa creyendo en el efecto beneficioso de la enseñanza de la gramática sobre la expresión lingüística en general. Se considera que entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales hay una relación positiva. Es decir, que hay conocimientos sobre la lengua que permiten mejorar estos usos (Camps, 1998).

El tercer objetivo, relativo al dominio ortográfico de la lengua, es inseparable del primero, aunque más restringido porque solo se refiere a un aspecto de la lengua, si bien de una gran importancia social. Aunque no toda la normativa ortográfica puede relacionarse con la gramática propiamente dicha, todo el aprendizaje ortográfico constituye una actividad metalingüística, que implica reflexión sobre la lengua, especialmente en el caso de la lengua escrita (Bigas, 1996; Camps y otros, 1989; Milian, 1992; Zayas, 1995).

La vinculación entre el estudio de la gramática de la lengua primera y la enseñanza de lenguas extranjeras responde inicialmente a un planteamiento didáctico basado en la traducción y en el estudio de la gramática de la lengua que se había de aprender, sustentado en el conocimiento de la gramática de la lengua propia (Bronckart, 1985a). Los cambios metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (métodos estructurales, métodos comunicativos basados en la interacción verbal) desvincularon ambos estudios, pero los nuevos planteamientos, que resitúan el papel de la reflexión (*focus on form*, Doughty y Williams, 1999) y de la producción (*hipótesis del output*, Swain, 1993, 1995, 2000), así como la importancia concedida al tratamiento integrado de las lenguas del currículo (primeras y extranjeras) dan vigencia renovada a este objetivo (Ellis, 2005; Guasch, 1999, 2001, 2008 y 2010b; Ruiz Bikandi, 2005 y 2008).

También el cuarto objetivo, que considera que la enseñanza de la gramática desarrolla la inteligencia de los estudiantes, ha ido evolucionando en sus interpretaciones. Si durante la primera mitad del siglo veinte se consideraba que el análisis gramatical ayudaba a estructurar el pensamiento (igual que el estudio de las lenguas clásicas), en nuestros días esta finalidad se comparte con las matemáticas y con las disciplinas científico-técnicas, en general.

Por último, el quinto objetivo reclama para la gramática el estatus de conocimiento científico interesante en sí mismo, considerando que su enseñanza ha de favorecer que el alumno haga explícita la gramática implícita (1.2.3.a) y que tome conciencia de las reglas que permiten el funcionamiento del lenguaje y de la lengua.

Martínez Navarro (1996) recoge los trabajos más representativos de la enseñanza de la gramática española anteriores en el periodo de 1900 a 1990 (hasta la publicación de la Logse) y sintetiza las finalidades que se le atribuyen en los tres subperiodos que establece (1900-1938; 1938-1975 y 1975-1990). En sus conclusiones, la autora señala cómo “la defensa de la materia, tanto en su papel de instrumento al servicio de la lengua como en el de ciencia independiente que aclara y explica el funcionamiento del idioma, va ganando adeptos a lo largo del siglo” (Martínez Navarro, 1996: 146). Superada la idea de que para saber una lengua no hace falta la gramática, defendida por Rodolfo Lenz y Américo Castro, a principios del siglo veinte, se considera que, más allá del “nivel de la mera comunicación diaria, la gramática se hace imprescindible para alcanzar el dominio de niveles de lengua específicos, entre los que se encuentra la lengua literaria y la de las distintas ciencias que se imparten en la escuela” (íbid.). Sin los refuerzos que proporciona el conocimiento de la gramática, el hablante medio se mantiene en un nivel de dominio de las estructuras lingüísticas muy semejante al de la infancia, si bien se reconoce la necesidad de organizar la enseñanza de la gramática a partir de la lengua que el alumno maneja. También se destaca la importancia de la sintaxis (con defensores de relieve como César Hernández o Carmen Pleyán), a la que se reconoce “un valor propedéutico en el desarrollo de la capacidad de raciocinio, en la comprensión y captación de los valores específicos del hecho literario, así como en el aprendizaje de otras lenguas” (Martínez Navarro, 1996: 147). Por último, parece abrirse camino, de forma implícita más que con declarados defensores, la necesidad de graduar los conocimientos gramaticales, adaptándolos al desarrollo psicológico del alumno.

En la misma línea, Mantecón Ramírez (1989:88) se pronuncia a favor de una *gramática escolar* “que sea coherente y que se ajuste a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, con un objetivo esencialmente didáctico”, quehacer paralelo a la determinación del modelo de lengua que se ha de enseñar y que debe ser el objeto de estudio gramatical. El autor atribuye esta tarea especialmente a los docentes, investigadores y profesores de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ya en los años 90, Castellà (1994: 16-17) aboga por una “utilización estratégica y convenientemente dosificada de la gramática”, útil para conseguir objetivos como: a) crear un metalenguaje compartido por profesores y alumnos, que haga posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje; b) revisar y corregir los propios textos, en la fase final del proceso de composición; c) dominar la normativa de la lengua, construida en buena parte sobre conceptos gramaticales y d) poseer una cultura lingüística, similar a la de otras áreas del conocimiento humano (química, biología, arte, etc.). También suscribe estos objetivos González Nieto (2001: 294), que los considera jerarquizados, de modo que el último (poseer una cultura lingüística) solo puede y debe alcanzarse como resultado de los demás.

Siguiendo a Camps (1998: 113), todas estas finalidades u objetivos de la enseñanza gramatical se pueden agrupar en dos bloques:

- a. la mejora del uso de la lengua (o de las lenguas), lo que incluye los aspectos normativos, dado que son requisitos de los usos formales y
- b. la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas.

En el primer caso se parte de la relación positiva que hay entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales, de unos conocimientos sobre la lengua que son instrumentos para regular y mejorar estos usos, como se puede observar especialmente en la revisión de textos y, también, en menor medida, en la planificación (Rodríguez Gonzalo, 2009b). Se considera, además, que estos conocimientos, en buena medida son transversales (es decir, una vez desarrollados en una lengua determinada, están disponibles para ser empleados en el aprendizaje posterior de otras lenguas) y el hablante los utiliza de forma conectada (los aprendices de una segunda lengua adaptan formas léxicas y sintácticas de la primera) (Guasch, 2008 y 2010b; Ruiz Bikandi, 2005).

Esta vinculación de uso y reflexión gramatical en las lenguas del currículo supone, obviamente, conocimientos explícitos (sobre el código, sus unidades y el uso que hacemos de ellas), al menos, por la necesidad de un metalenguaje compartido entre profesor y alumno, y entre las diferentes lenguas curriculares.

Por último, una visión algo más restringida de esta finalidad es la consideración de la gramática de cada lengua como instrumento para resolver problemas ortográficos o normativos, en general. Es evidente que el conocimiento de la normativa de las lenguas es una responsabilidad atribuida a la escuela desde sus inicios y que la corrección es uno de los requisitos de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También en este caso la finalidad es mejorar el uso, especialmente el uso escrito, y para hacerlo, el contraste explícito entre las diferentes lenguas que se utilizan es un recurso que fomenta la reflexión metalingüística del hablante.

La segunda gran finalidad de la enseñanza de la gramática implica la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, parece que los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante y forman parte, con toda legitimidad, de los saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos. Otra cuestión es delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula.

Las dos finalidades mencionadas de la enseñanza de la gramática (mejora del uso y pertinencia de los saberes lingüísticos como parte de los saberes escolares básicos) pueden ser complementarias siempre que la segunda se logre como resultado de la primera (González Nieto, 2001: 294) y que la enseñanza gramatical persiga el desarrollo de la competencia metalingüística, entendida como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilida-

des para movilizarlo en función de diferentes objetivos (Durán, 2010a: 73), entre los que destaca la regulación de los usos formales.

Observemos ahora cuáles son los objetivos² atribuidos a la enseñanza de la gramática en los currículos oficiales³ de la educación secundaria obligatoria, publicados en relación con las tres leyes de educación españolas del periodo democrático (Logse, 1990; Loce, 2002 y Loe, 2006) (figura 1):

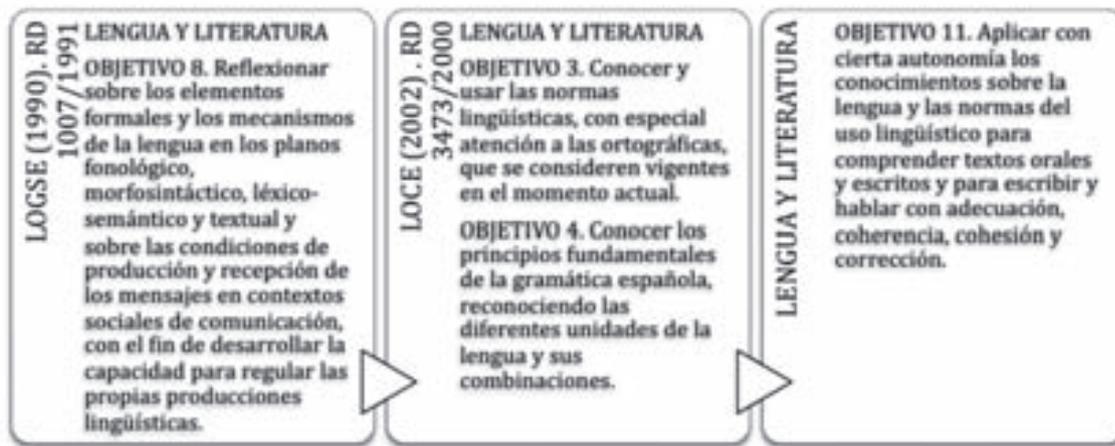


Figura 1. Objetivos de la enseñanza de la gramática en los RD de enseñanzas mínimas de la Logse, la Loce y la Loe

En el RD 1007/1991 de enseñanzas mínimas de la Logse, se entiende la gramática como la reflexión del alumno sobre la lengua (incluyendo el nivel textual) y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes y se prioriza su vinculación con la mejora del uso de la lengua.

En cambio, el RD 3473/2000 –que modificó el anterior poco antes de la publicación de la Loce– supone un cambio de concepción importante: el objetivo 3 vincula conocimiento y uso solo en relación con los aspectos normativos y el objetivo 4 marca una visión de la gramática como conocimiento de “principios fundamentales”, que parece concretarse básicamente en el reconocimiento de unidades.

Por último, el RD 1631/ 2006 de la Loe, actualmente en vigor, vuelve en parte a los planteamientos de 1991, y señala que con la enseñanza de la gramática se pretende que los alumnos utilicen “con cierta autonomía” los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en la mejora de la comprensión y de la producción de textos orales y escritos.

En este breve periodo de tiempo vemos reflejado el vaivén entre las dos grandes finalidades señaladas antes: la gramática en relación con la mejora del uso (Logse y Loe) o como cono-

² Se trata, en los tres casos, de los objetivos generales de etapa (ESO) referidos a la enseñanza de la gramática.

³ Nos referiremos siempre a los Reales decretos de enseñanzas mínimas (RD) por ser la normativa común a todo el territorio español.

cimiento escolar en sí mismo (Loce), lo que implica, además, dos concepciones radicalmente distintas de la enseñanza: la gramática como conocimiento externo (gramática científica) que el alumno ha de adquirir, básicamente mediante la identificación de elementos (Loce) o como actividad reflexiva del alumno que guarda relación con el propio uso lingüístico (Logse y Loe).

La finalidad atribuida a la enseñanza de la gramática en la legislación actualmente en vigor parte de “la convicción de que el aprendizaje del uso de la lengua –de las competencias para producir y comprender textos– requiere de reflexión sobre la actividad lingüística y de determinados conocimientos explícitos sobre el funcionamiento del sistema y de las normas de uso en diferentes contextos sociales” (González Nieto y Zayas, 2008: 18). Los planteamientos radicalmente “anti-gramaticalistas” de otras épocas⁴ hoy han perdido defensores; hay cierta unanimidad en considerar que, para dominar los usos formales de las lenguas (primeras o no) todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística. La revulsiva pregunta de Freinet, *¿y si la gramática fuera inútil?*, en los años 40 del siglo veinte, necesita de reformulación: qué gramática es necesaria para desarrollar la competencia plurilingüe de un hablante actual, que ha de dominar diversas lenguas y que vive en una sociedad en la que el multilingüismo es la realidad dominante (Durán, 2010a; González Nieto y Zayas, 2008; Guasch, 2010b).

1.2. El saber metalingüístico y el aprendizaje gramatical

El conocimiento de la lengua que manifestamos los hablantes es muy diverso: reformulamos una expresión que no ha quedado clara, explicamos por qué consideramos una palabra inadecuada o qué entendemos por *sustantivo*, por ejemplo. Se puede decir que es un conocimiento que forma parte de la conciencia del ser humano en tanto que hablante y que comprende desde las manipulaciones inherentes al uso lingüístico en sus distintos grados de elaboración (de lo espontáneo a lo formal) hasta el conocimiento formulado mediante un *metalenguaje* y que llamamos *metalingüístico*. Esta continuidad, dice Auroux (1989: 18), puede compararse con la continuidad entre la percepción y la representación en las ciencias de la naturaleza.

En situación escolar, las cuestiones metalingüísticas que nos interesan en relación con la enseñanza de un saber reflexivo sobre la lengua tienen su origen en disciplinas como la Lingüística y la Psicología y adquieren pleno sentido en la interpretación que hace la Didáctica de la Lengua, en función de los objetivos del aprendizaje escolar. La dimensión metalingüística se aborda así desde la perspectiva del sistema de la lengua, de la actividad lingüística de los individuos o desde los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, sean primeras o extranjeras. De ahí, que el adjetivo *metalingüístico* se aplique a nociones diversas: *función metalingüística*, *capacidad o facultad metalingüística*, *operación metalingüística*, *actividad metalingüística*, *conocimiento*

⁴ Recordemos, por ejemplo, que Unamuno, en 1905, pedía la eliminación de la gramática de los planes de estudio (Martínez Navarro, 1996: 29-33).

o *saber metalingüístico*, *reflexión metalingüística*, que remiten a las distintas perspectivas teóricas desde las que se utiliza el término.

A continuación, hacemos una síntesis de los planteamientos sobre la dimensión metalingüística que consideramos de especial importancia para nuestro trabajo. En primer lugar, examinamos brevemente la perspectiva de la Lingüística, que identifica las huellas metalingüísticas en las marcas autorreferenciales de las producciones verbales: partimos de los conocidos planteamientos de Jakobson (1967) sobre la *función metalingüística* y sobre la presencia de lo metalingüístico en los usos cotidianos del lenguaje, aspecto retomado por numerosos autores (Auroux, 1989; Loureda Lamas, 2001; Loureda Lamas y González Ruiz, 2005; Rey-Debove, 1978; Vigara Tauste, 1998; Weinrich, 1981, entre otros); también reseñamos los planteamientos sobre la capacidad metalingüística entendida como competencia del hablante (Chomsky, 1971; 1989) o como facultad (Benveniste, 1974) para terminar con las propuestas de Culioli (1990) sobre la actividad metalingüística, en el marco de su planteamiento sobre la actividad del lenguaje como objeto de la Lingüística.

Seguidamente, desde la perspectiva de la Psicología acudimos a los estudios cognitivos de Karmiloff-Smith (1979, 1987 y 1994) y Gombert (1990) sobre la actividad metalingüística en la adquisición y desarrollo del lenguaje, a los de Bialystok (1991, 1994) en relación con el aprendizaje de segundas lenguas y a los vinculados a la psicología de la escritura (Barlett, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980). Concluimos la perspectiva psicológica con los planteamientos del interaccionismo social (Lantolf, 2007), vinculados a Vigotski, que se pueden relacionar con la capacidad metalingüística de los hablantes.

Por último, desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua, planteamos la distinción entre *gramática explícita* y *gramática implícita* y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Besse y Porquier, 1991; Camps, 1986; Fernández, 1983; González Nieto, 2001; Odlin, 1994; Titone, 1976), revisamos las investigaciones sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la escritura (Camps y Milian, 2000a; Milian y Camps, 2006; Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002) y concluimos con el modelo propuesto por Camps (2000a) sobre los tipos de actividad metalingüística y su relación con la enseñanza de la gramática.

1.2.1. La perspectiva de la Lingüística

a. La función metalingüística del lenguaje: uso especializado y usos cotidianos del lenguaje⁵

Entre las propiedades del lenguaje humano relacionadas con el carácter simbólico de las lenguas encontramos la *reflexividad* (Hockett, 1965; Moreno Cabrera, 1991), que se deriva del

⁵ En este apartado seguimos el planteamiento de Camps y Milian (2000a), con ampliaciones en algunos aspectos.

hecho de que nada escapa a la función simbolizadora del lenguaje, ni siquiera el propio lenguaje, que se convierte en denotación de sí mismo. Un caso especial de reflexividad es lo que se suele denominar *función metalingüística*, mediante la cual podemos construir una lengua gramatical especial, que podemos considerar como *metalengua* o lengua de segundo grado, que estudia una lengua objeto o lengua de primer grado.

La problemática relativa al metalenguaje tiene una larga historia, que se remonta, según Rey-Debove (1978:5) a Panini (principios del s.IV a.C) y a la filosofía aristotélica (Auroux, 1989; Weinrich 1981: 110) y se pierde, en el pensamiento occidental, a partir del s.XIV. Su recuperación en la época actual se debe a la lógica y a la lingüística matemática, especialmente Tarski y Carnap, lógicos del Círculo de Viena. Para la lógica, el lenguaje del objeto-lenguaje es el llamado *metalenguaje*, que Carnap (1942: §1, en Ferrater Mora, 1979: 2212) define del modo siguiente:

Si investigamos, analizamos y describimos un lenguaje L1, necesitamos un lenguaje L2 para formular los resultados de nuestra investigación de L1 o las reglas para el uso de L1. En este caso llamamos a L1 el '*lenguaje-objeto*' y a L2 el '*metalenguaje*'. La suma total de lo que puede conocerse acerca de L1 y de lo que se puede decir en L2 puede llamarse la '*metateoría*' de L1 (en L2). Si describimos en inglés la estructura gramatical del alemán o francés modernos, o describimos el desarrollo histórico de formas habladas o analizamos obras literarias en estos lenguajes, el alemán y el francés son nuestros lenguajes-objetos, y el inglés es nuestro metalenguaje. Cualquier lenguaje puede ser tomado como un lenguaje-objeto; cualquier lenguaje que contenga expresiones adecuadas para describir las características de los lenguajes puede ser tomado como un metalenguaje. El lenguaje-objeto y el metalenguaje pueden ser también idénticos, como, por ejemplo, cuando hablamos en inglés sobre gramática inglesa, literatura inglesa, etc.

Jakobson (en Jakobson y Halle: 1967: 85) parte de la concepción de Carnap y la incorpora a la lingüística, relacionándola con los usos lingüísticos de los hablantes:

Es evidente que tales operaciones [hablar en inglés acerca de la lengua inglesa, por ejemplo], que los lógicos llaman metalingüísticas, no son un invento de éstos: lejos de darse únicamente en la esfera de la ciencia, forman parte integrante de nuestros hábitos lingüísticos. Dos interlocutores tratan a menudo de comprobar si ambos están refiriéndose a un mismo código. "¿Me sigues? ¿Entiendes lo que digo?", pregunta el que habla; o bien es el oyente quien interrumpe diciendo: "¿Qué quieres decir?". [...] La interpretación de un signo lingüístico a través de otros de la misma lengua, que en determinados aspectos pueden considerarse homogéneos, es una *operación metalingüística*⁶ que también desempeña un papel esencial en el aprendizaje del lenguaje por parte de los niños.

Siguiendo la división de la Escuela de Praga, entre *funciones internas*, relativas al sistema de la lengua, y *funciones externas*, relativas al comportamiento del hablante en el uso lingüístico, Jakobson determina las funciones internas de la lengua en relación con el comportamiento del sujeto y distingue, en un primer momento, entre una función comunicativa, centrada en el signi-

⁶ La cursiva es nuestra.

ficado, y una función poética, centrada en el significante, de la que saldrá, en parte, la *función metalingüística* que forma parte del esquema de comunicación ampliamente divulgado en los libros de texto de Secundaria. Este esquema incluye seis elementos básicos de la comunicación (hablante, oyente, mensaje, contexto (referente), contacto y código), cada uno con una función diferente (emotiva, conativa, poética, referencial –denotativa, cognoscitiva–, fática o de contacto y metalingüística). De la función predominante en cada caso dependerá la estructura verbal del mensaje. Al hablar de la función metalingüística insiste (en Sebeok, 1974: 135):

Al igual que el Jourdain de Molière que utilizaba la prosa sin conocerla, nosotros practicamos el metalenguaje sin darnos cuenta del carácter metalingüístico de nuestras operaciones. Siempre que el hablante y/o el oyente necesitan comprobar si utilizan el mismo código, el habla fija la atención en el CÓDIGO: representa la función METALINGÜÍSTICA (por ejemplo, la de glosar) [...]. Cualquier proceso del aprendizaje de una lengua, en especial la adquisición del niño de la lengua materna hace un amplio uso de tales funciones, y la afasia puede ser descrita como la pérdida de la capacidad para llevar a cabo operaciones metalingüísticas.

Esta concepción de la función metalingüística se basa en el análisis del sistema lingüístico como sistema de comunicación, no como un sistema puramente formal, por lo que la dimensión metalingüística no se desliga de la actividad lingüística de los hablantes. Para Jakobson, el metalenguaje de los lingüistas (la lengua de segundo grado) y el de los hablantes (para la intercomprensión) tienen muchos puntos de contacto: tienen una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos del lenguaje y permiten exteriorizar conocimientos sobre el código.

Desde la perspectiva de los estudios sobre el uso y la enunciación, Kerbrat-Orecchioni (1980: 11-32) realiza una revisión crítica del modelo de comunicación de Jakobson, que considera una idealización simplificadora de la realidad enunciativa. Por ejemplo, en relación con el código, pone en cuestión tanto su *homogeneidad*, que no da cuenta de la diversidad lingüística, como su *exterioridad* o condición de objeto separado del individuo. En este sentido, la función metalingüística, a pesar de referirse siempre al código, diversifica su objeto como consecuencia de la confrontación entre el modelo de referencia, general, y la diversidad sociocultural que se manifiesta en el uso lingüístico.

Por su parte, autores como Weinrich (1981) o Rey-Debove (1978) retoman el planteamiento de Jakobson sobre las similitudes del metalenguaje de lingüistas y de hablantes. Weinrich (1981: 128 y ss.) plantea de qué manera el metalenguaje forma parte del uso cotidiano del lenguaje. Considera el metalenguaje como un lenguaje técnico, pero de naturaleza especial por su reflexividad. Por ello, indica, autores como Herder o Humboldt consideraron el lenguaje como un instrumento de la reflexión y Frey planteó la existencia de múltiples estructuras reflexivas en la gramática (pregunta y respuesta, afirmación y negación, voces y tiempo, determinaciones adverbiales...). Weinrich considera que la gramática dispone de dos tipos de signos con signifi-

cado metalingüístico: todos los morfemas y una pequeña parte de los lexemas (términos como *palabra, significar, querer decir...*), sin los cuales sería imposible el juego metalingüístico de la reflexión. Así, por ejemplo, en las desambiguaciones metalingüísticas del lenguaje coloquial del tipo *¿qué significa x?*, las señales sintácticas de este tipo obligan al hablante a centrar una parte de su atención no en las cosas (objetos) sino en “la recta comprensión de las palabras para las cosas” (ibid.).

En la comunicación cotidiana, cuando los interlocutores están familiarizados con la situación, el desnivel de competencia entre ambos es pequeño y las dificultades generales de comprensión se reducen a que el receptor tiene que descodificar muy rápidamente muchísimos signos, para lo cual bastan las señales metalingüísticas de la gramática. Pero cuando no existen esos presupuestos y los interlocutores son extraños por origen, educación o intereses, con frecuencia no bastan las señales gramaticales para dirigir la comunicación y han de ser complementadas por medio de señales explícitamente metalingüísticas de naturaleza semántica. Se produce entonces una reflexividad explícita, que puede presentar muchos grados según la naturaleza y cantidad de signos utilizados.

Depende de la situación qué medida de reflexividad explícita es de hecho elegida por los participantes en un juego de lenguaje entre el mínimo de una dirección simplemente gramatical de la comunicación y el máximo de una comunicación científica, conducida con precisión y a veces llevada de la mano por una teoría explícita. Forma parte de las condiciones del logro de la comunicación (las *happiness conditions* de Austin) que en un juego de lenguaje tengan que insertarse tantos más recursos metalingüísticos cuanto mayor sea el desnivel de competencia que deba ser superado. (Weinrich, 1981: 136)

Todas las situaciones de aprendizaje (desde los primeros contactos del niño con el entorno hasta los múltiples procesos de aprendizaje privados, profesionales y públicos a lo largo de la vida) presuponen un desnivel de competencia mayor de lo habitual, que se manifiesta en un lenguaje técnico, desconocido o conocido imperfectamente por el aprendiz (que ha de apropiarse de él) y dominado por el profesor. Por ello, todos los procesos de aprendizaje pasan por la apropiación de un lenguaje técnico, cuyas dificultades de comprensión pueden ser suavizadas por la didáctica, que hace que maestro y alumno dirijan juntos su atención durante un tiempo no a las cosas que hay que aprender sino a la terminología. Cuando hacen esto se comportan reflexiva-metalingüísticamente y lo normal es que sea con un porcentaje muy elevado de conciencia. Si esto es válido para todo aprendizaje, mucho más para aquellos que tienen como objeto un lenguaje o textos de un lenguaje. Desde las más tempranas fases de adquisición del lenguaje, la conducta de los niños está acompañada de preguntas reflexivas (*¿cómo se llama esto?, ¿qué es esto?*). También los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras –“que no discurren según el método directo”, precisa Weinrich– exigen de manera continuada añadidos de reflexividad metalingüística. O los procesos de traducción, los cambios de un texto de un

canal a otro, o de un género a otro y “todo hablar sobre textos”, especialmente sobre textos literarios, es en gran medida reflexivo-metalingüístico. Y, por supuesto, el uso metalingüístico del lenguaje de los lingüistas y los lógicos. En el caso de los lingüistas, “que por lo que se refiere a la práctica profesional la mayoría de ellos son profesores de lenguas”, el uso del metalenguaje les permite intentar superar las dificultades en la comprensión y en la expresión, no sólo por el “adiestramiento” en la expresión correcta, sino, en la medida de lo posible, por medio de la reflexión sobre las “reglas” de la comunicación y las razones de las dificultades y perturbaciones que posiblemente aparezcan. En el caso de los lógicos, su búsqueda de un metalenguaje que evite la imprecisión de los lenguajes naturales lleva a un incremento de la dosis de reflexividad, lo que delimita un lenguaje artificial que se diferencia de los lenguajes naturales por su parquedad. Esto significa, dice Weinrich, el triunfo total del metalenguaje sobre el lenguaje objeto.

Weinrich considera, en definitiva, que el metalenguaje se inserta continuamente en los distintos usos lingüísticos, sean científicos o cotidianos.

También Rey-Debove (1978: 22-23) plantea la existencia de un metalenguaje científico-didáctico y de un metalenguaje cotidiano. El primero corresponde al discurso del lingüista y del que aprende o enseña una lengua, o se interesa en ella como especialista y puede ser natural, parcialmente formalizado o simbolizado, o incluso enteramente axiomatizado y formalizado. El metalenguaje cotidiano, en cambio, corresponde al discurso del usuario de una lengua, discurso a menudo confuso que demuestra por una parte una menor conciencia metalingüística, tanto en el plano del contenido como en el de la expresión, y por otra una libertad mayor, ya que los enunciados producidos no provienen del discurso científico sobre la lengua. Estos enunciados pueden ser científicos o didácticos en distintos campos (ciencias no axiomatizadas, historia, derecho, sociología, psicología, crítica literaria, etc.), sin necesidad de un uso científico del metalenguaje y en los cuales, las inserciones metalingüísticas responden generalmente al propósito de entenderse mejor. En la lengua no didáctica y familiar, el uso metalingüístico nace también de la necesidad práctica de comunicación (comunicarse mejor) y, a su vez, de distanciamiento (protegerse mejor). Satisface asimismo necesidades lúdicas, mediante juegos de palabras (o expresiones del tipo *tonto el que lo lea; es tonto con todas las letras...*) y mediante juegos de lenguaje (especialmente los crucigramas), que tienen una función importante en el ocio social. En el uso corriente del metalenguaje se entrecruzan, voluntaria o involuntariamente, los sistemas mundano y metalingüístico, es decir el lenguaje sobre el mundo y sobre la lengua. Para Rey-Debove, el metalenguaje es un autorregulador del lenguaje de la comunicación.

Otros trabajos posteriores (Vigara Tauste, 1998; Loureda Lamas, 2001; Loureda Lamas y González Ruiz, 2005) abundan en este planteamiento. Vigara Tauste plantea la extensión del ámbito (teórico, práctico) de la función metalingüística partiendo de que hay comportamientos lingüísticos que facilitan (intencional o involuntariamente información acerca del funcionamiento

y de las posibilidades del código. Partiendo de las observaciones de Weinrich (1981) sobre los usos metalingüísticos en el lenguaje cotidiano, Vigara Tauste distingue entre *función metalingüística explícita* y *función metalingüística implícita*. En el primer caso, el lenguaje es fuente de conocimiento acerca del propio lenguaje y la función metalingüística se observa en actividades espontáneas de desambiguación (*He dicho 'pana' y no 'gana'*), de reflexión sobre terminología (*A los niños se les llama 'guachos' en La Manchuela*), en el lenguaje técnico de los profesores de lengua, en las diversas operaciones de traducción, en aprendizaje y enseñanza de lenguas, con preguntas concretas o correcciones sobre la pronunciación o la ortografía (*¿Con cuántas 'pes' se escribe 'suppose'?*), sobre el significado o la propiedad de una palabra o expresión, sobre su formación gramatical, etc. En cuanto a la función metalingüística implícita, aparece en expresiones como instrumento que sirve a otros fines (humor, actividad literaria, lúdica, simple interacción...), a modo de reflexión que se hace sobre el código o su funcionamiento o de juego con sus posibilidades de relación significante-significado-sentido. Estas conductas metalingüísticas pueden ser reflexivas cuando hacen un empleo intencional del recurso al código como referente, aunque la manipulación lingüística no sea consciente (ejemplo de Vigara Tauste: *–Este tío es gilipueñas, ¿eh?/ –Giliventanas*). También hay conductas metalingüísticas irreflexivas, que no responden a una manipulación intencional de los hablantes –los cuales tampoco suelen ser conscientes de los resultados–, como ocurre en los usos que revelan un empleo analógico espontáneo del sistema, tales como la regularización o irregularización de las formas verbales (ejemplo de Vigara Tauste: *Yo conducí un milquinientos y era la gloria*). Así pues, concluye:

la función metalingüística es una constante en nuestras vidas y parte esencial de muchos de nuestros intercambios comunicativos. Puede actuar [...] tanto en la dimensión codificadora como en la decodificadora o interpretativa, y básicamente de dos formas: poniendo expresamente en relación el lenguaje con el lenguaje (función metalingüística explícita), y jugando con las posibilidades de asociación significante-significado-sentido (transformando en algún momento del proceso comunicativo la información “extralingüística” en “lingüística”, aunque ésta aparezca al servicio de otros fines).

Por su parte, Loureda Lamas (2001) y Loureda Lamas y González Ruiz (2005) realizan un análisis pormenorizado de las distintas manifestaciones del metalenguaje en el español actual, para lo cual parten de una tipología de lo metalingüístico, que incluye el metalenguaje de los lógicos y el metalenguaje natural. En este, a su vez, se diferencia entre el *discurso metalingüístico* (aquellos enunciados en los que se *dice algo* del lenguaje o de cualquiera de sus aspectos) y el metalenguaje fruto del *hacer con el* lenguaje, que engloba un amplio conjunto de usos léxicos, gramaticales y discursivos. Esta tipología de lo metalingüístico se sintetiza en la figura 2:

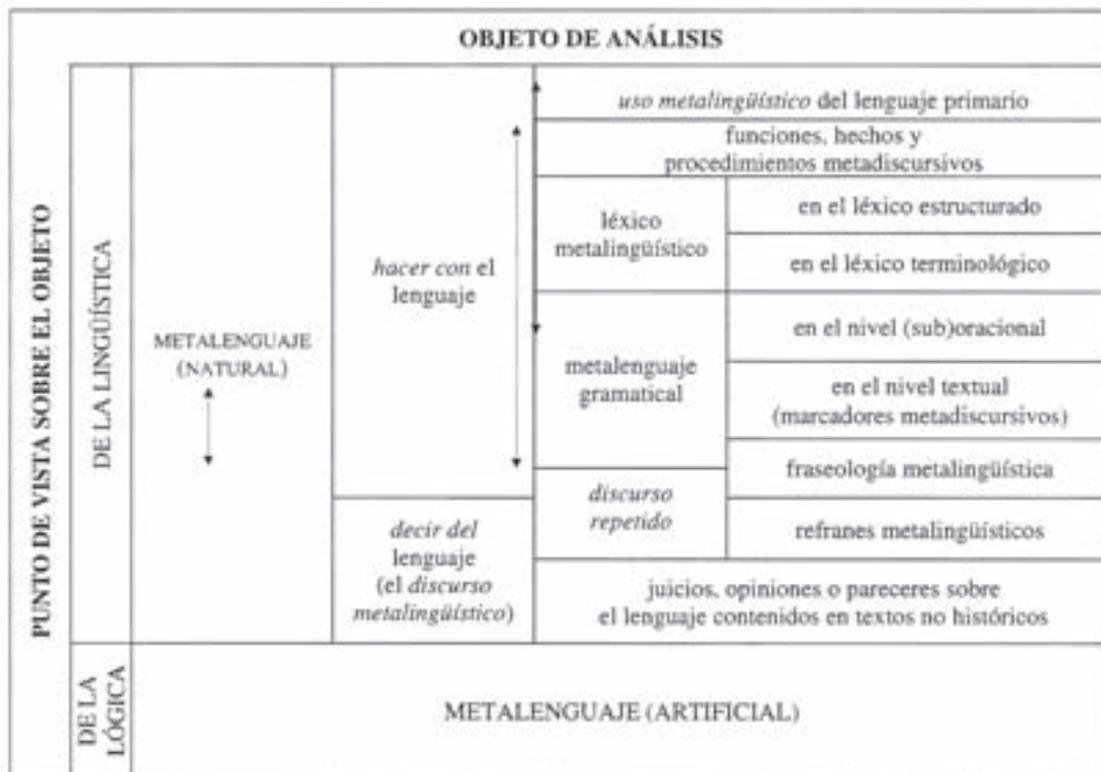


Figura 2. Tipología de lo metalingüístico (Loureda Lamas, 2001: 309)

Como hemos visto, los distintos estudios sobre la función metalingüística han ido ampliando el punto de mira de los usos especializados, tanto de la Lógica como de la Lingüística, a las distintas manifestaciones del lenguaje cotidiano, siguiendo la línea inicialmente apuntada por Jakobson.

b. La capacidad o facultad metalingüística del hablante

Desde otras perspectivas, por ejemplo, en la teoría lingüística conocida como gramática generativa y desarrollada por Chomsky (1971) a partir de los años sesenta, la dimensión metalingüística se presenta bajo la forma de los juicios de gramaticalidad del hablante, que dan cuenta de su conocimiento implícito de la lengua que usa.

Como es sabido, la teoría chomskiana parte de la constatación de la rapidez con que el niño adquiere su lengua materna. En poco tiempo, el comportamiento lingüístico del niño incluye la creación, la formación de frases nuevas y de modelos nuevos que se ajusta a reglas extremadamente abstractas y complejas. Para explicar este fenómeno, Chomsky plantea la hipótesis de la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device* o *LAD*) comparable a un órgano físico responsable de este desarrollo lingüístico asombrosamente rápido.

Parece que el niño emprende la tarea de adquirir una lengua provisto ya de un rico marco conceptual, y también de un rico sistema de supuestos acerca de la estructura del sonido y la

estructura de enunciados más complejos. Estas constituyen las partes de nuestro conocimiento que provienen de *la mano primordial de la naturaleza*, como decía Hume. Constituyen una parte de la herencia biológica humana, que la experiencia despertará, afinará y enriquecerá en el curso de la interacción del niño con el mundo humano y material. (Chomsky, 1989: 36).

Los conocimientos lingüísticos del hablante oyente adulto que ha aprendido así su primera lengua implican una capacidad implícita para comprender un número indefinido de frases y un sistema de procesos generativos que le permiten producir frases nunca escuchadas. Estos conocimientos constituyen la *competencia lingüística* del hablante, distinta de la *actuación*, que corresponde al empleo efectivo de la lengua en situaciones concretas.

El método de investigación de los planteamientos chomskianos se basa en la intuición que el hablante tiene de su lengua, que se manifiesta en los juicios de gramaticalidad. Estos juicios muestran la capacidad metalingüística del hablante para distinguir frases gramaticales de frases no gramaticales y la tarea del lingüista consiste en determinar los conocimientos del hablante, su gramática interna, a partir de los datos de su actuación, que se muestran en las actividades de comprensión y producción. La actividad metalingüística del hablante, considerada desde la perspectiva de sus juicios de gramaticalidad, es el medio de acceso a los conocimientos del hablante. Se trata de “de descubrir una realidad mental subyacente en la conducta concreta” (Chomsky, 1971: 6) que permita plantear una gramática que no sea un inventario sistemático de unidades sino una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal que sea suficientemente explícita para predecir una gama ilimitada de expresiones estructuradas (Chomsky, 1989: 56).

La línea de pensamiento de Chomsky sobre el lenguaje será retomada por la psicología cognitiva, en su intento de establecer relaciones entre las nociones de competencia y de actuación, entendida esta última como realización de la competencia. En este sentido se entiende que el uso lingüístico se apoya en un saber interiorizado sobre la lengua. El grado de accesibilidad de este saber en la conciencia del mismo hablante es uno de los principales objetos de estudio de la psicolingüística.

Por su parte, Benveniste (1974: 35) hace referencia a la capacidad de nuestras sociedades de distanciamiento, de abstracción, de alejamiento entre la lengua y los objetos concretos que describe. Por ello, dice, se pueden construir lenguas sobre lenguas, a las que llamamos *metalinguas* (la lengua de la gramática), cuya única función es describir el uso de las formas de la lengua. Benveniste denomina *facultad metalingüística* a la posibilidad que tenemos los seres humanos de distanciarnos de la lengua y de contemplarla mientras la usamos en la actividad comunicativa. Esta facultad se manifiesta en la capacidad semántica del individuo (Lyons, 1980: §1.3).

El término *metalingüístico* no solo se asocia, pues, a una de las funciones de la lengua, sino a la capacidad de los individuos y a las operaciones que estos hacen al interpretar los signos

lingüísticos. Podemos hablar, por tanto, de la *capacidad metalingüística* como la capacidad de los individuos de situarse ante la lengua, con el objetivo de mirarla, analizarla y operar con los elementos que la componen.

c. La actividad metalingüística del hablante

Culioli (1990) alude a los aspectos cognitivos de la función metalingüística de la lengua y se plantea la actividad del lenguaje como objeto de la Lingüística. Considera la lengua como un sistema de representación mental, en el que distingue tres niveles:

- a. Las representaciones que organizan nuestra experiencia, como operaciones psicológicas del hablante.
- b. Las representaciones lingüísticas que son huellas de la actividad del nivel *a*, y se concretan en formas lingüísticas.
- c. Las representaciones metalingüísticas de las formas del nivel *b*, construidas de forma explícita por el lingüista.

Culioli distingue entre *actividad metalingüística* y *metalenguaje*. El metalenguaje es el nivel *c*, es decir, el nivel formal de representación de la operación efectuada por el lingüista con el objetivo de ofrecer un modelo de los fenómenos verbales. Además, Culioli reconoce la existencia de una *actividad metalingüística no consciente*, que denomina *epilingüística*, y admite que no hay conciencia de que esta actividad esté bien representada por el nivel *c*.

Portine (1997: 36-37), siguiendo el planteamiento de Culioli, considera que la actividad epilingüística no es una competencia constituida sino cierta habilidad del hablante para evaluar y ajustar sus propósitos, a diferencia de la actividad metalingüística, que es una competencia de análisis. Portine incluye dentro de la actividad epilingüística: a) ajustes en el sistema gramatical (concordancias del tipo *un análisis* en lugar de **una análisis* o ajustes en la frase como *yo propondría poner fruta / algo de fruta*); b) ajustes léxicos (elecciones del tipo *el paisaje es formidable/extraordinario*); c) ajustes a la norma (rectificaciones en el habla cuando se percibe que algo no es normativo, por ejemplo, un hablante comienza diciendo *lo que me refiero...* y rectifica: *a lo que me refiero...*); d) evaluaciones de desvíos en el discurso (en expresiones como *está completamente grillado, como se suele decir*); e) evaluaciones de la finalidad argumentativa; f) evaluaciones de la coherencia y la cohesión discursiva y g) deducciones efectuadas a partir de las producciones de un interlocutor o de un tercero (por ejemplo, oír a alguien decir *él ha reconocido que estuvo ausente la víspera*, permite deducir que quien habla estaba informado de la ausencia de *x* antes de que este lo reconociera y que, además, considera esta información como un argumento)⁷.

⁷ Portine indica que los casos (e), (f) y (g) pueden desbordar la noción de *epilingüístico* según Culioli (1997: 37, nota 16).

La teoría de Culioli considera diversos niveles de actividad metalingüística: la actividad epilingüística, no consciente; la actividad consciente, que se manifiesta, por ejemplo, en el control del uso lingüístico; la actividad consciente verbalizada en términos de lenguaje cotidiano y la actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y con términos técnicos. Culioli señala también la falta de coincidencia entre la representación del hablante y la representación del lingüista sobre el funcionamiento de la lengua. Estos niveles permiten dar cuenta de la diversidad del saber lingüístico, que comienza en la conciencia del ser humano como ser hablante y se plantea como un continuo: es *epilingüístico* antes de ser *metalingüístico*, es decir, representado, construido y manipulado con ayuda de un metalenguaje. A su vez, el saber metalingüístico puede ser de naturaleza puramente especulativa o de naturaleza práctica, es decir, condicionado por la necesidad de dominar la enunciación (la necesidad del hablante de adecuar sus palabras a fines establecidos como convencer, dar cuenta de la realidad, etc.), o una determinada lengua (sea primera o extranjera), o la escritura (Auroux, 1989: 18 y ss.). Estos campos de dominio propician la constitución de *técnicas*, es decir, de prácticas codificadas que permiten obtener resultados satisfactorios y dan lugar, asimismo, a la formación de *competencias* específicas, susceptibles de recibir estatus profesional en una sociedad determinada (escribas, intérpretes, oradores, poetas, etc.). Cada uno de estos saberes tiene una relativa autonomía y múltiples interacciones. Auroux destaca la importancia de la escritura, cuya aparición siempre supone un proceso de objetivación del lenguaje, es decir, de representación metalingüística, que requiere de técnicas autónomas y completamente artificiales y que da lugar a los primeros oficios del lenguaje en la historia de la humanidad y, verosímilmente, a la tradición pedagógica.

1.2.2. La perspectiva de la Psicología

a. La actividad metalingüística y la cognición

Camps y otros (2005: 16) señalan que la Psicología cognitiva comparte muchos de los presupuestos de la Lingüística destacados en el punto anterior: la distancia del sujeto en relación con el lenguaje, que se convierte en objeto de observación y análisis; la representación mental del lenguaje por parte del sujeto y la regulación y control sobre el lenguaje mientras se usa.

Desde la perspectiva de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, Gombert (1990) alude a todas estas características que definen *metalingüístico* cuando delimita el espacio que la Lingüística y la Psicolingüística otorgan al término. Para Gombert, la diferencia básica entre la perspectiva lingüística y la psicolingüística sobre lo que es *actividad metalingüística* radica en el hecho de que los lingüistas reducen el ámbito de lo metalingüístico al *lenguaje sobre el lenguaje* y los psicolingüistas se refieren a la *cognición sobre el lenguaje*, que es parte integrante de la actividad cognitiva del sujeto desde un punto de vista más general, pese a que afirman la primordial importancia del lenguaje para el desarrollo del pensamiento. La importancia de los

modelos psicolingüísticos que explican la cognición sobre el lenguaje es que muestran vías de acceso a la actividad y al conocimiento metalingüístico.

Karmiloff-Smith (1979, 1987 y 1994) elabora un modelo de desarrollo cognitivo general del niño, que incorpora un proceso reiterativo de *redescripción representacional (modelo RR)*, en el que la adquisición del lenguaje se describe en términos de cambios cualitativos de las representaciones sobre la lengua. La autora muestra cómo las representaciones del sujeto (su conocimiento cognitivo) van siendo progresivamente más accesibles a la consciencia, es decir, cómo “la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios” (Karmiloff-Smith, 1994: 37). Su modelo consta de varias fases: la primera comprende los conocimientos implícitos, solo inferibles a partir de los procedimientos en que aparecen. Estos conocimientos implícitos permiten al niño (aproximadamente hasta los cinco años) utilizar superficialmente el lenguaje como lo emplean los adultos. La segunda fase comprende conocimientos explícitos primarios, todavía no accesibles a la conciencia y se caracteriza por una reorganización de los términos en sistemas, de ahí las hiperregularizaciones (por ejemplo, *rompido, hacido*), entre los cinco y los siete años, que producen “errores” que en la fase anterior no se cometían. Por ello, en apariencia se produce un deterioro conductual. La tercera fase remite a los conocimientos explícitos secundarios y terciarios, ya accesibles a la conciencia del sujeto y progresivamente verbalizables. Las representaciones internas se reconcilian con los datos externos y se produce un equilibrio. La *redescripción representacional* ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, y también en la edad adulta en algunos tipos de nuevos aprendizajes.

Según esta autora (1994: 89), para comprender cómo nuestras representaciones lingüísticas llegan a ser flexibles y manipulables (es decir, abiertas a la reflexión metalingüística), tenemos que apelar a distintos niveles de *redescripción representacional*, más allá de los procesos de facilitación semántica y sintáctica que conducen a la maestría conductual en el ámbito del lenguaje. Los niños no se limitan a alcanzar un nivel eficaz de uso del lenguaje, sino que además desarrollan posteriormente representaciones explícitas que les permiten reflexionar sobre los componentes de las palabras y construir progresivamente teorías lingüísticas (véase, por ejemplo, a este respecto los comportamientos lingüísticos de una niña recogidos por Simone, 1992). Hay que observar, no obstante, que esto es válido solo para algunos aspectos del lenguaje. Hay aspectos de la coherencia sintáctica y discursiva que nunca llegan a ser objeto de expresión metalingüística, ni siquiera en los adultos (Tolchinsky, 1997).

Gombert (1990), por su parte, reutiliza el término *epilingüístico*, planteado por Culioli, para referirse a los comportamientos del hablante que se parecen a los comportamientos metalingüísticos pero que no son accesibles a la conciencia del sujeto. Considera, por tanto como comportamientos *metalingüísticos* aquellos que tienen un carácter reflexivo y deliberado. La

actividad metalingüística, en el sentido que Culioli da al término, puede ser de dos tipos: por una parte, encontramos la actividad de reflexión sobre el lenguaje y su uso (actividad metalingüística declarativa) y por otra, la capacidad del sujeto de controlar y planificar los procesos lingüísticos de comprensión y producción (actividad metalingüística procedimental). En ambos casos se trata de actividades cognitivas aplicadas conscientemente a la manipulación del lenguaje. La diferencia resulta del contexto de intervención en relación con el momento de la enunciación: en el primer caso, la actividad tiene lugar fuera del contexto real de la actividad lingüística y en el segundo, la actividad se realiza en el tiempo real de producción y comprensión.

Gombert integra la actividad metalingüística en su modelo de desarrollo del conocimiento lingüístico en el niño y la considera el motor en la evolución de los conocimientos lingüísticos. Basándose en el modelo desarrollado por Karmiloff-Smith en los años 1980, Gombert postula cuatro niveles de desarrollo de las actividades metalingüísticas en el niño, que pueden referirse a los distintos aspectos del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico o pragmático). En el primer nivel encontramos las primeras habilidades lingüísticas, que se adquieren a partir del modelo del adulto, mediante el almacenamiento en la memoria de pares unifuncionales (forma lingüística y contexto pragmático) y mediante el *feedback* positivo o negativo. Al final de este estadio el uso de las formas lingüísticas en el niño parece similar al uso adulto. Es un nivel de automatización de los comportamientos lingüísticos en producción y en comprensión mediante conocimientos siempre de naturaleza procedimental. El segundo nivel de desarrollo (5-6 años) corresponde a la adquisición del dominio epilingüístico: la articulación interna de los conocimientos implícitos alcanza el dominio funcional, no reflexivo, del sistema. En el tercer nivel (6-7 años) se encuentran los primeros comportamientos metalingüísticos, motivados por la necesidad de control intencional de la estabilidad adquirida en la segunda fase. El acceso a este nivel es facultativo y parece estar favorecido por la aparición de la lectura y la escritura, que necesitan el conocimiento consciente y el control deliberado de numerosos aspectos del lenguaje. La última etapa, nueva en relación con el modelo de Karmiloff-Smith, es la de automatización de los *meta-procesos*. Como el funcionamiento metalingüístico es muy costoso, se automatizan gran parte de los procesos y, gracias a ello, podemos comunicar normalmente. Estos metaprosesos automatizados son accesibles a la conciencia, a diferencia de los *epiprosesos*, también automáticos. La función metalingüística se activa solo cuando el comportamiento lingüístico en curso encuentra un obstáculo y el sujeto decide prestar una atención especial a la tarea que realiza.

b. La actividad metalingüística y la adquisición y el uso de segundas lenguas

Desde la perspectiva de la adquisición y el uso de segundas lenguas se ha generado un importante conjunto de investigaciones sobre el alcance y las formas de la actividad metalingüística (Ellis, 2005; Huot y Schmidt, 1996). Bialystok (1991 y 1994) muestra que no todos los usos

lingüísticos requieren el mismo tipo de representaciones o conocimientos sobre la lengua, ni los hablantes necesitan un mismo grado de control en cada caso. Clasifica los usos en tres bloques diferenciados: los usos orales, los alfabetizados o escritos y los metalingüísticos. En cada bloque hay usos que requieren un control mínimo ya que se realizan de forma casi automática y otros que requieren la máxima atención.

Bialystok propone el *análisis del conocimiento* y el *control del proceso* como los dos procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento del lenguaje y que tienen un mayor o menor peso en cada tarea o uso lingüístico. El análisis es el proceso por el que las representaciones mentales vinculadas al significado (al conocimiento del mundo, en general) se reorganizan en representaciones explícitas sobre estructuras formales. Este proceso subyace a la experiencia fenomenológica y permite convertir en explícito el conocimiento implícito. El grado de explicitud es así una muestra del nivel de organización de una representación mental. En los usos lingüísticos, por ejemplo, la conversación no requiere de representaciones formalizadas como ocurre en la conexión entre sonidos y letras en el lenguaje escrito, o en la lectura. Es decir, se requiere un mayor nivel de análisis en las habilidades escritas que en los usos orales del lenguaje.

Por su parte, el control es un proceso que se desarrolla en tiempo real y que permite focalizar la atención en representaciones –o en aspectos de las mismas– relevantes para propósitos determinados. Su necesidad se hace evidente en situaciones que permiten representaciones alternativas, como cuando hay un conflicto de interpretación o una situación de ambigüedad. Por ejemplo, en la lectura, en estadios iniciales, el control se alterna entre las formas y los significados, entre las palabras y las oraciones. Cuando escuchamos, sin embargo, nuestra atención se centra en el significado y los problemas de atención selectiva rara vez se presentan. El hecho de que el control se desarrolle en tiempo real está en la base de la fluidez o la automatización de algunos usos lingüísticos. Un problema que requiere menor atención, o menor selección de dónde dirigir la atención es un problema que puede ser resuelto con mayor fluidez o más automáticamente. Según se desarrolle el control, los aprendices son más capaces de realizar sus intenciones y de dirigir su actuación.

Bialystok (1994: 162) plantea los procesos de análisis y control como constructos cognitivos generales que están presentes en la adquisición de primeras y segundas lenguas. De la relación entre análisis y control resulta la actuación consciente: la competencia aumenta según las representaciones se vuelven más explícitas y el control atencional más selectivo. No obstante, el aprendizaje de primeras y segundas es inevitablemente diferente ya que parte de representaciones mentales diferentes.

Centrándonos en los usos metalingüísticos, la autora los caracteriza según tres criterios, que ilustra con algunos ejemplos (figura 3):

- relativamente alta exigencia de análisis de conocimiento lingüístico
- relativamente alta exigencia de control de procesamiento
- focalización del tema en el lenguaje o en la estructura.

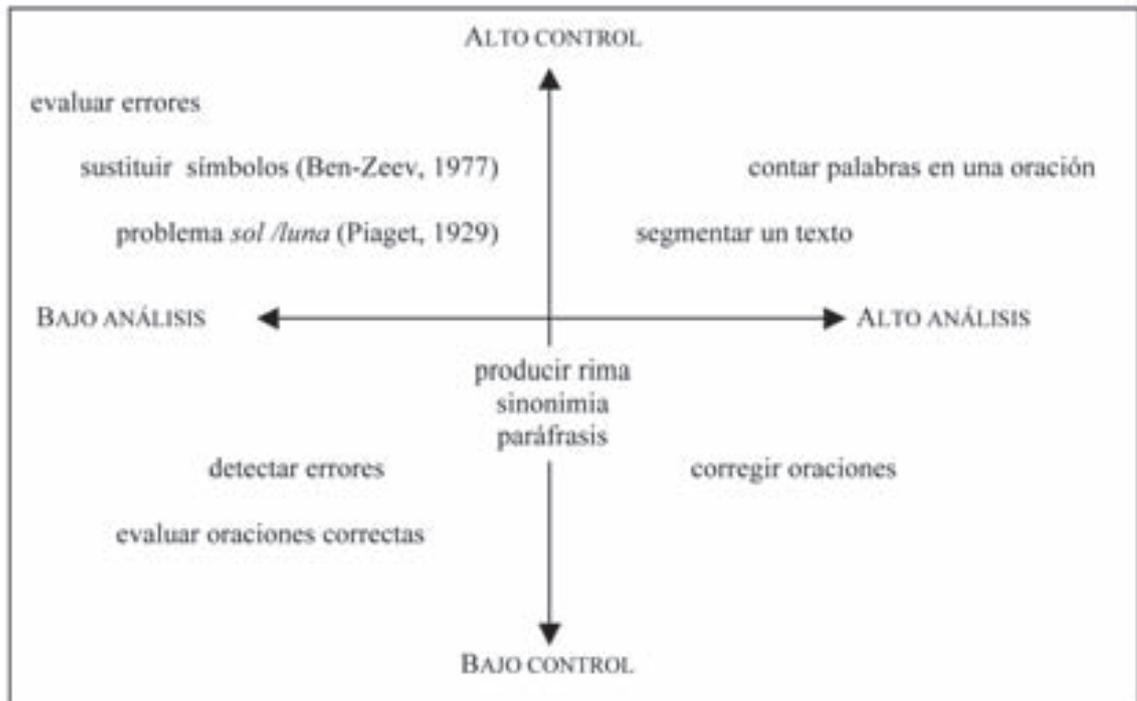


Figura 3. Usos metalingüísticos del lenguaje (Bialystok, 1991: 131)

La *actividad metalingüística* que se dirige a los aspectos referenciales del lenguaje exige más nivel de control que de análisis y la que se dirige a los elementos de la lengua en tanto que elementos de un sistema formalizado prioriza el nivel de análisis del código. Los dos parámetros actúan de manera independiente, pero no actúan uno sin el otro, sino a niveles diferentes de calidad o de cantidad. Así, por ejemplo, los usos relacionados con la evaluación de la gramaticalidad pueden ser muy diversos y requerir distintos grado de análisis y control: evaluar si es correcta (sintáctica y semánticamente) una oración presentada oralmente requiere un menor control y un menor nivel de análisis que evaluar errores. Las oraciones agramaticales son más difíciles de juzgar y la diferencia se puede atribuir a la necesidad añadida de análisis para detectar el error, que puede referirse al significado o únicamente a la forma. Discriminar el tipo de problema exige un alto grado de control.

Hay usos metalingüísticos que requieren un alto grado de control incluso si no necesitan de mucho análisis lingüístico. La tarea de sustitución de símbolos (Ben-Zeev, 1977, en Bialystok, 1991: 132) es un ejemplo de un problema que requiere mucha atención: se trata de un juego en el que cada vez que el adulto dice la palabra *they*, el niño ha de sustituirla por la palabra *spaghetti*. La primera oración es *They are good children*. El niño debe responder *Spaghetti are good children*,

lo que resulta difícil de realizar⁸. El problema *sol/luna* (Piaget, 1929, en Bialystok, 1991:133) es otro ejemplo: se decide llamar *sol* a la *luna*. Así, a la pregunta *¿Qué hay en el cielo cuando nos vamos a dormir por la noche?*, la respuesta sería *sol*. A la pregunta *¿Cómo es el sol?* se habría de responder *oscuro*. La dificultad reside en la necesidad de atender especialmente a la forma de la palabra, no al significado.

Hay otros usos metalingüísticos que requieren un nivel medio de análisis y control como los de producir o juzgar pares de palabras con criterios de rima, sinonimia o paráfrasis, que suelen ir vinculados a los usos escritos. Por último, hay un grupo de usos metalingüísticos que exigen altos niveles de análisis y de control. Un ejemplo sería cuando se pide a niños o adultos iletrados que cuenten el número de palabras de una oración. Desde el parámetro del análisis, los niños no pueden resolver el problema hasta la edad de seis o siete años, cuando tienen bien construida la noción de palabra y comprenden cómo esta unidad se relaciona con otras unidades del habla como frases en las que se combinan artículos y nombres, por ejemplo. Desde el parámetro del control, se trata de un problema difícil porque la atención del sujeto se dirige, inevitablemente, al significado de la oración, pero contar palabras requiere prestar atención no tanto al significado como a las unidades formales.

Los usos metalingüísticos son muy variados pero en todos los casos se trata de usos centrados en el lenguaje o en su estructura, que requieren niveles relativamente altos bien de análisis, bien de control, bien de ambos.

Basándose en este equilibrio entre *actividad lingüística de control* y *actividad lingüística de análisis*, Bialystok apunta la necesaria complementariedad de las dos en la enseñanza de la lengua: carece de sentido, a su juicio, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical sobre la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (Guasch, 1995: 122).

c. La actividad metalingüística y la escritura

La investigación sobre los procesos cognitivos implicados en la actividad de escribir ofrece una visión complementaria a la tesis de Bialystok. El modelo de proceso de composición escrita más divulgado, el de Hayes y Flower (1980) (figura 4) propone la existencia de un mecanismo de control que monitoriza la producción textual de manera global. Tiene como función dirigir la secuencia del proceso de redacción: permite tomar decisiones como por ejemplo en qué

⁸ En español hay juegos similares, por ejemplo *¡Vivan los novios!*, con un menor grado de control: el conductor del juego retransmite una boda ficticia. Cada vez que pronuncia la palabra *novios*, los niños han de ponerse en pie y decir en voz alta *¡Vivan los novios!*

momento se puede considerar acabado un determinado subproceso, cuándo hace falta una revisión parcial porque se percibe un desajuste, cuándo hay que reformular los objetivos, etc. Es un mecanismo que requiere unas capacidades metacognitivas en el escritor.

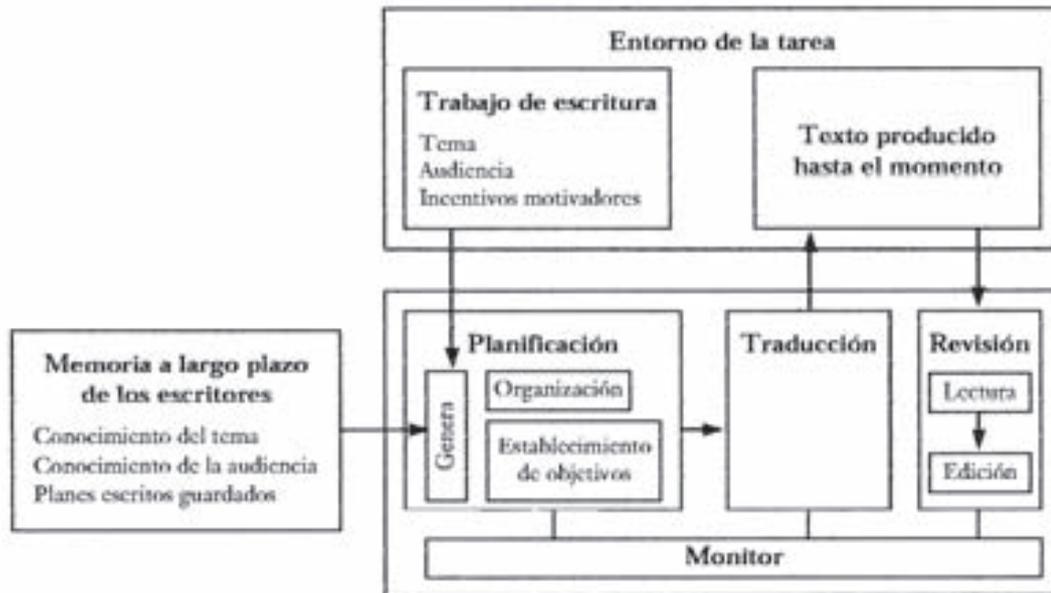


Figura 4. Modelo del proceso de composición escrita (Hayes y Flower, 1980)

Este mecanismo de control del proceso forma parte de un modelo que consta de tres componentes fundamentales: la memoria a largo plazo del escritor, que incluye el conocimiento sobre los temas, sobre imágenes de posibles receptores y sobre esquemas textuales y géneros; el entorno de la tarea o contexto de producción, que hace referencia a todos aquellos factores que influyen en la tarea de la escritura y están fuera del propio escritor y el proceso propiamente dicho, de naturaleza recursiva y no lineal, en el que intervienen las operaciones cognitivas de planificación, traducción o textualización y revisión.

La planificación consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan guía del conjunto de la producción. Esta operación se subdivide, a su vez, en tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica. Los autores distinguen dos tipos de planes: los de procedimiento, que se refieren a cómo los escritores realizarán el proceso y los de contenido, cuya función es transformar las ideas en texto escrito.

La textualización o traducción (*traduction*) está formada por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. La multiplicidad de demandas de esta operación (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc.), que implica pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.

La revisión consiste en la lectura y posterior mejora del texto. Durante la lectura, el escritor evalúa el resultado de la textualización en función de los objetivos del escrito y evalúa también la coherencia del contenido en relación a la situación retórica. Es, por tanto, una operación que va ligada a las de planificación y textualización, lo que pone de relieve la naturaleza recursiva del proceso de escritura.

Muchos investigadores han incidido en la importancia capital de la revisión en los diferentes modelos del proceso de escritura (Bartlett, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1994a), ya que caracteriza de manera especial la composición escrita y la diferencia de la oralidad. Sea cual sea el modelo, además, la revisión se diferencia de la generación del texto porque implica procesos explícitos de comparación, generalmente entre algún fragmento (una palabra, una frase, una oración, un párrafo, etc.) y la representación del escritor sobre el texto. Estos procesos pueden conducir o no a la modificación del mismo, pero siempre implican una constante evaluación por parte del escritor. En muchas ocasiones, la revisión exige conocimientos sobre la lengua que posiblemente no aparecen a niveles suficientemente explícitos en la conciencia de los aprendices. Por ello, estos no pueden realizar la operación de revisión de forma satisfactoria: detectan inadecuaciones del texto, pero no pueden explicar las causas ni resolver el problema. En la mayoría de los casos los aprendices realizan revisiones en niveles superficiales del texto (modificaciones léxicas, cambios ortográficos...), que no afectan a la globalidad del texto ni a aspectos contextuales (relación con la audiencia, por ejemplo).

Bartlett (1982: 345) estudia el proceso de revisión con el objetivo de determinar las dificultades que este puede suponer para los estudiantes. Según esta autora, la revisión es un proceso que implica los subprocesos de detección e identificación de problemas así como el dominio de estrategias de corrección.

La detección de problemas requiere alguna conexión entre el texto existente y un posible texto alternativo, conexión que solo es posible si el hablante posee un conjunto de conocimientos, de muy diverso tipo, que le permite establecer comparaciones e imaginar alternativas. Hay circunstancias que dificultan la detección: por ejemplo, a los alumnos les resulta difícil juzgar si sus propios textos son interpretables, ya que para ello han de inhibir las interpretaciones basadas en el conocimiento privilegiado que tienen de la intención que persigue el texto y situarse en la perspectiva del lector, que dispone exclusivamente de la información de la página escrita. Esta dificultad sugiere que los estudiantes pueden tener más facilidad para detectar problemas en textos ajenos, pero solo aquellos problemas que pueden quedar ocultos para el autor por la información privilegiada de que dispone. Esto no afectaría, por ejemplo, a problemas relacionados con el conocimiento de convenciones.

En muchas circunstancias, la detección y la identificación de un problema se dan al mismo tiempo. Pero en otras, los estudiantes perciben que algo está mal y en cambio no son capaces de

identificar cuál es el problema. Barlett considera que la identificación depende de cómo el escritor se represente la tarea de escritura; es decir, en la medida en que se plantee los objetivos y los problemas de articulación de un texto y pueda reflexionar sobre ellos, será más consciente de que son aspectos que se pueden lograr o que pueden fallar. Ha de tenerse en cuenta, asimismo, que la identificación de problemas no ha de confundirse con la habilidad para nombrarlos o para definirlos.

Detectar e identificar un problema son condiciones necesarias, pero no suficientes, para una buena revisión. También hace falta la elección de una estrategia apropiada, lo que depende de muchos factores: el conocimiento de las propiedades sintácticas o semánticas de un determinado recurso lingüístico, la capacidad de juzgar su efecto en un determinado contexto de uso o los condicionamientos físicos del texto (revisar haciendo el mínimo de cambios físicos).

Barlett (1982: 361) destaca las diferencias entre la producción del primer borrador y la revisión de un texto. En primer lugar, la revisión se realiza en el contexto de un texto ya existente y ha de poder integrarse en ese entorno. Además, la revisión responde a la conciencia (vaga o explícita) de que algo es erróneo o al menos es mejorable en el texto existente. Esto sugiere que las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar el primer borrador de un escrito no son los mismos que los requeridos para revisar un texto. Es evidente, concluye la autora, que la revisión es un complejo y difícil proceso, diferente de la generación del primer borrador tanto en sus demandas como en su desarrollo.

Bereiter y Scardamalia (1987: 266 y ss.) consideran que durante la revisión interactúan diversos procesos cognitivos y proponen un modelo con tres componentes: comparar, diagnosticar y operar (CDO). Cuando el mecanismo de comparar detecta algún desajuste, la atención pasa a la operación de diagnosticar, lo que implica buscar las causas del desajuste en el texto y en los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del escritor. A partir de ahí, la fase de operar ofrece dos posibilidades: elegir una táctica de intervención (cambiar palabras, suprimir o añadir elementos) y generar un cambio en el texto, o no modificar el texto y salir del proceso. Los cambios en el texto implican siempre cambios en la representación que el escritor se hace del mismo. Este proceso de comparar, diagnosticar y operar puede realizarse asimismo sobre elementos pre-textuales, es decir, durante la planificación del texto, sobre aquello que se pretende escribir. Los autores consideran, por último, que los alumnos no son capaces por sí mismos de realizar este proceso, por lo que resulta necesario enseñarlo, creando las condiciones adecuadas.

Según Camps (1994a: 89) las investigaciones sobre revisión basadas en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita han mostrado la complejidad de las operaciones implicadas al revisar un texto y han aportado una nueva visión de este proceso, centrada en tres aspectos: su recursividad, ya que la revisión aparece en momentos y niveles diferentes de la producción; su carácter de proceso que implica evaluación y que no siempre concluye con cambios en el texto; y la posibilidad de revisión de elementos pre-textuales.

Los estudios de la psicología cognitiva sobre la escritura muestran la complejidad de los procesos implicados en ella y la importancia de la revisión como operación que desarrolla la capacidad metalingüística de los aprendices. Para ello, se han de crear las condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender a revisar sus textos, no solo en niveles superficiales.

d. El conocimiento metalingüístico y el interaccionismo social

La perspectiva socioconstructivista o sociocultural, desarrollada a partir de los planteamientos de Vigotski (1989 y 1995) plantea que los procesos mentales superiores son mediados por artefactos culturales (entre los cuales se encuentran las reglas de la gramática) y por actividades culturalmente organizadas, como la educación, por ejemplo (Lantolf, 2007). Vigotski distingue dos tipos de mediación: la metacognición (o autorregulación), que es privada y corresponde al habla interior y la cognición, o mediación organizada según conceptos culturales. La autorregulación se alcanza como consecuencia de la regulación de otros y con otros. La mediación cognitiva depende de la calidad de su contenido, como característica esencial y se subdivide según se trate de conocimiento espontáneo o científico. El conocimiento espontáneo comprende los conceptos que son interiorizados en las actividades propias de una comunidad, se forman durante experiencias prácticas concretas y en buena medida sobre la base de las propiedades observables de los objetos (Kozulin, 1995, en Lantolf, 2007: 39). Es un conocimiento basado empíricamente y que necesita de largos periodos de práctica para desarrollarse. Forma parte, sin embargo, de nuestra experiencia como seres humanos y nos sirve para desarrollar nuestras actividades cotidianas. Cuando verbalizamos nuestro conocimiento espontáneo, nuestras explicaciones son asistemáticas, incompletas y a menudo erróneas. Lantolf pone como ejemplo las categorizaciones iniciales de los niños: inicialmente consideran las ballenas como peces, porque nadan y viven en el agua.

Vigotski también reconoce otro tipo de conceptos que surgen de la vida diaria y que denomina, siguiendo a Piaget, conceptos no espontáneos. Responden a actividades enseñadas intencionalmente y adquiridas conscientemente, como por ejemplo hacer pasteles, conducir coches, aprender carpintería o albañilería, que no implican una profunda comprensión de conocimientos de química o de física. Según Lantolf (2007: 40) estos conceptos son similares a las reglas generales típicas del lenguaje escolar. En ambos casos, los individuos siguen un conjunto de comportamientos que rigen lo que se ha de hacer en determinadas circunstancias (por ejemplo, el uso del pretérito en español si la oración contiene un adverbio como *ayer* o una expresión temporal como *la última semana*) y están basados en evidencias empíricas directamente observables. Este conocimiento empírico puede ser adecuado cuando las características que se destacan de un objeto o de un acontecimiento reflejan aspectos esenciales del mismo, pero pueden producir errores cuando los rasgos comunes observables de un conjunto de objetos no son los esenciales para la clase entera.

Los conceptos científicos, por su parte, representan generalizaciones de la experiencia de la humanidad, fijada por la ciencia. Estos conceptos surgen a partir de un aprendizaje teórico, que se caracteriza por seleccionar las características esenciales de cierto tipo de objetos y acontecimientos y presentarlas bajo la forma de modelos simbólicos y gráficos. El conocimiento teórico libera a los aprendices de las constricciones de la experiencia diaria y les permite funcionar apropiadamente en cualquier circunstancia en la que los conceptos científicos puedan ser operativos. El conocimiento teórico permite reproducir la esencia de un objeto físico o simbólico en el plano mental (Karpov, 2003, en Lantolf, 2007: 40-41).

Así pues, la mediación cultural es la fuente de los procesos mentales superiores y es tanto una cuestión de proceso (la autorregulación) como de contenido (conocimiento espontáneo y no espontáneo de la vida diaria y conocimiento científico). Si la responsabilidad primaria de la actividad escolar es promover la apropiación de los conceptos científicos, la enseñanza de la lengua no puede reducirse al desarrollo de las capacidades para desenvolverse en la vida diaria, a través de los conocimientos espontáneos y no espontáneos, sino que ha de abordar la relación de este conocimiento con el conocimiento científico, relación que resulta problemática y difícil de organizar.

El planteamiento de la teoría sociocultural acerca del conocimiento espontáneo es bastante similar a los planteamientos de la adquisición de segundas lenguas sobre el conocimiento implícito, en el sentido de que el acceso a ambos es automático pero no está abierto a la inspección consciente y a la verbalización. Sin embargo, el conocimiento explícito no coincide con el conocimiento científico. El primero no necesariamente es sistemático, ni preciso, ni sometido a reglas o principios, características que sí están presentes en el segundo.

Lantolf considera que la relación entre la teoría sociocultural y la adquisición de segundas lenguas solo es posible desde la posición que defiende que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito con las prácticas adecuadas y sin que ello suponga la pérdida del conocimiento explícito original (*the strong interface position*). Es decir, se trataría de un conocimiento explícito automatizado. En relación con esta cuestión, otros autores (N. Ellis, 2005; R. Ellis, 2005; Pienemann, 1998, en Lantolf, 2007: 43) consideran que la conversión de un conocimiento en otro es posible cuando se focaliza la atención en rasgos específicos y los aprendices están preparados, por su desarrollo, para adquirirlos. Rod Ellis plantea que el conocimiento explícito puede utilizarse también para que los aprendices lo utilicen en la producción (*output*), que se convierte así en *auto-input* de los procesos implícitos de aprendizaje.

La diferencia fundamental entre la teoría de la adquisición de segundas lenguas y la teoría sociocultural radica en cómo conciben a la persona y el proceso de desarrollo. Mientras que para la primera el foco es el aprendiz autónomo, para la segunda la fuente y el lugar del desarrollo es la cultura y la interacción entre los que forman parte de ella. La teoría sociocultural privilegia los artefactos culturales y las actividades como fuente del desarrollo y, por tanto, la interacción entre

el aprendiz y las personas que participan en las actividades culturalmente organizadas y utilizan los artefactos culturalmente construidos. Al comienzo, la persona es social y psicológicamente dependiente de los otros; consigue ser autónoma como consecuencia de la interacción. Por ello, la autorregulación del individuo no es una premisa, sino el resultado de una educación que la promueve a través de la instrucción, que muestra su mayor efectividad cuando se sitúa en la zona de desarrollo próximo del aprendiz.

Además de la distinción entre el conocimiento empírico (espontáneo y no espontáneo) y el científico, la teoría cultural aporta dos contribuciones básicas en relación con el conocimiento metalingüístico de los hablantes: por una parte, el planteamiento de que todo conocimiento se construye en interacción y que, en estas situaciones, la actividad verbal promueve el desarrollo del intelecto y transforma las formas de pensamiento y por otra, la importancia concedida a la lengua escrita como mediación semiótica indispensable para la elaboración del pensamiento abstracto.

Respecto de la primera cuestión, según Vigotski el lenguaje no es un objeto aislado que se ofrece a los individuos para observarlo y analizarlo sino que forma parte del bagaje intelectual del individuo y de su desarrollo psicológico a partir del uso, de la relación con los otros. De ahí que se considere que los procesos de relación social son básicos para el desarrollo de las formas de pensamiento, a partir, especialmente, de la interacción verbal. La actividad verbal actúa de mediadora para la transformación de las formas de pensamiento y, en esta actividad compartida, surge el conocimiento sobre el mundo y también sobre la lengua. Desde estos planteamientos, el conocimiento metalingüístico –que se considera similar a otros conocimientos fruto de la capacidad humana de conocer– surge en la relación interpsíquica y más tarde se interioriza y se convierte en conocimiento individual. Las situaciones de uso de la lengua potencian la actividad metalingüística en la medida en que promueven la necesidad de ajustar el instrumento de mediación –la lengua– entre interlocutores y en este proceso se hace indispensable no solo el control sino el conocimiento sobre la lengua.

En este sentido, la actividad de la escritura se considera una situación privilegiada para poder observar la lengua como objeto y para promover la actividad metalingüística. En ella confluyen dos operaciones contrapuestas: la distancia entre el emisor y el destinatario, que implica una descontextualización del lenguaje escrito que lo diferencia del oral, y la organización progresiva del material lingüístico en un proceso de contextualización necesario para cumplir con la función referencial. Estas dos operaciones muestran la importancia de la escritura para la construcción del pensamiento. Según Camps y Milian (2000a:18):

La hipótesis es que la producción de textos escritos presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral, que se diversifica y se hace más complejo por la descontextualización respecto de la situación de producción y por la progresiva contextualización lingüística de los signos. El uso del lenguaje descontextualizado presupone, según Vigotski, la intervención de signos que controlan la producción espontánea del lenguaje que es característica

del oral. Los signos para controlar la producción lingüística son los mismos signos lingüísticos pero utilizados para una nueva función. De esta forma el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede devenir metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto.

Una situación similar se observa en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La actividad metalingüística genera, en estos casos, un conocimiento sobre la lengua que parece incidir en el control sobre el uso, especialmente en los niveles avanzados, pese a que estos conocimientos se manifiestan a niveles diferentes de explicitud.

1.2.3. La perspectiva de la Didáctica de la Lengua

Como hemos visto, el término *función metalingüística* remite al estudio de la lengua considerada como objeto mientras que *facultad o capacidad metalingüística* y *actividad metalingüística* remiten a la perspectiva del individuo. En relación con ambos planteamientos, la Didáctica de la Lengua sitúa el *conocimiento metalingüístico* (Camps y otros, 2005:20), término que, desde el polo de la lengua, se puede definir como el conjunto de los modelos sistematizados de descripción del funcionamiento de la lengua, según las diferentes escuelas lingüísticas (polo formal, científico) y desde el polo del individuo, como un conocimiento del sujeto que usa la lengua y que se manifiesta de forma diferente y con diferentes grados de consciencia según las situaciones y los individuos.

A la Didáctica de la Lengua le interesa relacionar ambos planteamientos y para ello es necesario disponer de un modelo sobre los distintos tipos de actividad metalingüística que puede desarrollar un alumno en el aula de lengua, como el planteado por Camps (2000a), que mostramos en el apartado 1.2.3.c. Este modelo se sustenta, entre otros aspectos, en la diferencia entre gramática explícita e implícita (1.2.3.a) y en las aportaciones de las investigaciones sobre la actividad metalingüística que los alumnos realizan en situaciones de escritura en el aula (1.2.3.b). Tener en cuenta la actividad del estudiante permite realizar una mirada diferente sobre la enseñanza de la gramática, como un diálogo entre el conocimiento metalingüístico externo, construido desde las ciencias del lenguaje, y el individuo que aprende a pensar sobre la lengua, desarrollando su capacidad metalingüística mediante la actividad del aula, como exponemos en el apartado 1.5.

a. Gramática implícita y gramática explícita

Para dar cuenta de la relación entre el conocimiento externo y el del hablante, la Didáctica de la Lengua ha planteado nociones como las de *gramática explícita* y *gramática implícita*, de origen probablemente escolástico, según Besse y Porquier (1991: 80). La gramática explícita alude a la reflexión sobre la estructura de la lengua y la gramática implícita al dominio en el uso de esas estructuras (Fernández, 1983:74).

Titone (1976: 172, siguiendo a F.S.Johnson, 1967) reconocía tres tipos de gramática: intuitiva, analítica y didáctica. La primera es asimilable a la gramática implícita y, según Titone, se refiere al conocimiento del niño, antes de ir a la escuela, de la gramática de su lengua nativa y es “un conjunto de reflejos que le permiten comunicarse con sus vecinos; el funcionamiento tiene lugar sin que el sujeto tenga conciencia de conceptos definidos ni de nomenclaturas técnicas” (ibid.).

La distinción entre gramática implícita y gramática explícita, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha planteado con frecuencia en relación con la diferencia entre adquisición y aprendizaje (Besse y Porquier, 1991: 80 y ss.; Titone, 1976). Mientras que en la adquisición de primeras lenguas predomina la gramática intuitiva o implícita, en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se parte de ningún conocimiento previo del idioma y es el profesor el que ha de marcar un itinerario didáctico, basado en el análisis del idioma, para lo que se requiere una gramática didáctica, construida, externa, a medio camino entre la gramática implícita y la analítica o científica, a la que nos referiremos como *gramática pedagógica* (1.5.1).

Desde otra perspectiva, la idea de una gramática implícita como un saber que puede no ser consciente pero que forma parte de la capacidad de usar la lengua surge de la noción chomskiana de *competencia lingüística* y sirve de base a una enseñanza de la lengua, primera o extranjera, que se plantea que los alumnos puedan explicitar su saber gramatical implícito, de forma que llegue a convertirse en un saber consciente, explícito y sistemático (Camps, 1986, González Nieto, 2001). Desde la perspectiva funcionalista (Odlin, 1994: 4-7), la *actuación*, el comportamiento lingüístico, incide en la *competencia* –siguiendo con los términos chomskianos– por lo que la gramática implícita se ha de entender como el sistema internalizado que incluye a ambas. Esta perspectiva de la gramática, centrada en la actividad humana, no es nueva, sino que encuentra sus raíces en planteamientos como el realizado por Jespersen (1924) en su *Filosofía de la gramática*.

b. La actividad metalingüística en la enseñanza de la escritura

La actividad metalingüística se puede considerar constitutiva en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, ya que, se quiera o no, en la observación de las prácticas de enseñanza aparecen numerosas actividades que hablan sobre los hechos lingüísticos objeto de aprendizaje. Cuando se analiza el sistema didáctico formado por la triada profesor-alumnos-contenidos disciplinares, se observa que muchas de las relaciones que se establecen entre estos tres polos no se comprenden sin estudiar las mediaciones provocadas por la acción del profesor y las resultantes de las interacciones de los alumnos. Estas mediaciones conciernen generalmente a la gestión de las actividades lingüísticas objeto de estudio (por ejemplo, profesor y alumnos hablan de un error ortográfico, o buscan estrategias para evitar futuros errores del mismo tipo). Por ello, las relaciones entre las actividades metalingüísticas y las actividades lingüísticas son una cuestión central de la Didáctica de las lenguas (Dolz, 1998:7-8).

Con alumnos de educación infantil, Camps (2000a: 109-110) señala el libro coordinado por Rieben y Perfetti (1989) como una referencia obligada, ya que sintetiza y comenta un gran número de investigaciones sobre la actividad metafonológica y metalexical, que muchos investigadores consideran como prerequisites para abordar el aprendizaje de la escritura en un sistema alfabético. Otros autores, sin embargo, destacan que la activación de la capacidad de tomar en consideración diversos aspectos de la lengua, y no solo los fónicos, se desarrolla en paralelo al aprendizaje inicial de la lectura y, especialmente, de la escritura. En este sentido, las investigaciones se han centrado en las estrategias de los docentes más que en la actividad metalingüística explícita de los aprendices. No obstante, hay estudios que aportan informaciones sobre la actividad metalingüística que revelan los comentarios de los niños en situaciones compartidas de aprendizaje de la lengua escrita (Bigas y otros, 2001; Fons, 1999; Ribera, 2002; Ríos, 1999), sobre el proceso de conceptualización de la escritura (Goigoux, 1998) y sobre el papel de los procedimientos metagráficos en la adquisición (Jaffré, 1998).

Con alumnos de un cierto nivel de competencia en el código escrito, la investigación sobre los procesos de escritura en situación escolar muestra también manifestaciones de la actividad metalingüística, que pueden orientar las propuestas de enseñanza. La complejidad del proceso de escritura exige atención tanto a los diferentes niveles del texto como a la situación de escritura en sí misma, y exige también el control de la gestión de todos estos aspectos. En situaciones escolares de trabajo en colaboración, esta complejidad se manifiesta explícitamente (si bien con diferentes grados) en las interacciones entre los aprendices, que constituyen una prueba de la actividad metalingüística que desarrollan (Camps, 1994a; Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997; Milian y Camps, 2006; Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002).

Las investigaciones centradas en el proceso de realización de textos en pequeño grupo muestran que los estudiantes, mientras están escribiendo un texto, hablan a menudo sobre la lengua que utilizan para escribir y sobre el discurso que están escribiendo. Las manifestaciones de esta actividad metalingüística son difíciles de sistematizar. En estos primeros trabajos se constata que los alumnos son capaces de planificar y revisar a niveles altos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1992), es decir, son capaces de adecuar su producción a los destinatarios desde el punto de vista lingüístico, textual y discursivo siempre que se cumplan las condiciones adecuadas en situación de producción: explicitación de la situación discursiva para la que se escribe, representación de unos objetivos concretos de aprendizaje y situación de escritura larga y compartida (Camps, 1992, 1994; Camps y Ribas, 2000; Milian, 1995 y 1999).

Las investigaciones centradas en el análisis sistemático de la actividad metalingüística de los estudiantes en las interacciones han permitido establecer nociones básicas para el análisis: la noción de *texto intentado* (Camps, 1994), la noción de *reformulación* y la noción de *enunciado metalingüístico*. La noción de *texto intentado* remite al proceso que siguen los alumnos desde

la elaboración de las ideas hasta su formulación en un enunciado verbal, tras una serie de propuestas provisionales que manifiestan la actividad metalingüística de los participantes, a menudo por comparación y contraste entre ellas, sin que se expliquen, en muchas ocasiones, los criterios con que se acepta o se rechaza una propuesta (Camps y Milian, 2000b).

Por su parte, la noción de *reformulación* remite a los cambios que experimentan los enunciados que se proponen, que se dicen, que se escriben y que se revisan. Todos estos cambios responden a los juicios que los escritores hacen sobre su producción y muestran el control que ejercen sobre su discurso cuando escriben. Al mismo tiempo manifiestan el conocimiento que tienen sobre el discurso, sobre los elementos que lo conforman y sobre la adecuación a la situación concreta en que lo utilizan. Según Camps y Ribas (2000), se pueden distinguir *reformulaciones simples* (sin pasos intermedios entre una formulación y la siguiente); *reformulaciones con negación explícita previa* de la forma propuesta (o expresión de duda que a veces deriva en una intensa actividad de comparación entre formas, pero sin reflexión metalingüística explícita); *reformulación y/o comparación acompañada de reflexión metalingüística*, pero sin utilizar términos metalingüísticos específicos y *reformulación y/o comparación acompañada de términos metalingüísticos explícitos*.

En el análisis de las interacciones entre los participantes en una situación de escritura en grupo aparecen también otras manifestaciones más verbalizadas de la actividad metalingüística en forma de *enunciados metalingüísticos*. En estos enunciados se emplea un lenguaje coloquial para referirse a cuestiones relativas a la lengua, a la intención con que se usa en la actividad de escritura que se realiza, a los diferentes aspectos del texto que se elabora, a cuestiones específicas del sistema (vocabulario, morfología, sintaxis), o a la ortografía (Camps y Ribas, 2000; Ribas, 2000). Los enunciados metalingüísticos no forman parte de las propuestas del texto, sino que acompañan al texto intentado en forma de comentarios, juzgándolo o valorándolo. Son enunciados con función metalingüística, pero no utilizan un metalenguaje específico para hablar sobre la lengua.

c. Un modelo sobre el saber metalingüístico en situación escolar

Camps (2000a: 104 y ss.) señala que la actividad metalingüística se pone en marcha cuando se produce un reto cognitivo que obliga al hablante a resolver una situación o a dar respuesta a alguna pregunta, y para ello este ha de recurrir a sus conocimientos lingüísticos y metalingüísticos. La autora propone un modelo de actividad metalingüística que retoma los planteamientos de Culioli e incluye tanto la actividad sobre la lengua que implica una actividad mental consciente como las manifestaciones que permiten inferir actividad sobre la lengua, aunque no sea consciente o aunque no haya manifestaciones de esta conciencia (como buena parte de las observadas en situaciones de escritura en el aula). Estos extremos (uso y reflexión sobre el uso)

forman parte de un *continuum* con diferentes niveles, que no han de entenderse como sucesivos (figura 5). Las evidencias empíricas, dice Camps, muestran que en edades escolares, e incluso en las adultas, se manifiestan todos los niveles de la actividad metalingüística.



Figura 5. Tipos de actividad metalingüística (Camps, 2000a: 107)

El modelo integra la actividad *implícita*, inherente al uso del lenguaje (*epilingüística*, según Culioli) y los diferentes tipos de actividad *explícita* (propia metalingüística): *no verbalizable*, como cuando un escritor revisa y reescribe un párrafo hasta que se siente satisfecho del resultado; *verbalizable en lenguaje común*, como cuando dos compañeros discuten sobre un problema de registro o de concordancia sin utilizar términos gramaticales; y *verbalizable en lenguaje específico*, cuando utilizamos metalenguaje gramatical para explicar un anacoluto sintáctico, para definir una clase de palabras, para hablar de la concordancia entre sujeto y verbo...

Este modelo permite dar cuenta del conocimiento de la lengua que tienen los hablantes según sus distintas manifestaciones, con objeto de delimitar el tipo de intervención didáctica (Camps, 2000a; Camps y Milian 2000a; Camps y otros, 2005; Milian y Camps, 2000 y 2006):

- Hay un conocimiento que se manifiesta a partir del control sobre la propia actividad de uso de la lengua (elección de palabras y estructuras lingüísticas, propias o ajenas, reconsideración y reformulación de las piezas lingüísticas utilizadas cuando hay errores o problemas de comunicación, comprensión de los mensajes de los demás...). En este uso competente de la lengua el lenguaje es transparente, porque representa el mundo extralingüístico. La lengua es únicamente una herramienta que nos permite operar con el pensamiento y construirlo, una potente herramienta sociocultural, pero que ocupa un plano discreto en el proceso de uso del pensamiento, como el martillo o los clavos en el proceso de realización de una silla. Este conocimiento supone una *actividad metalingüística implícita* en el uso inconsciente del habla espontánea.
- Cuando el objeto de consideración es la propia lengua, el lenguaje se vuelve opaco, se convierte en objeto de atención y de pensamiento; es decir, se convierte en el centro

de la *actividad metalingüística explícita*, que puede tener grados muy diversos: desde el uso controlado de escritores, periodistas, locutores radiofónicos..., que muestran un alto grado de *actividad metalingüística explícita, no verbalizable* en la mayoría de las situaciones, o *verbalizable en lenguaje común* hasta las especulaciones de los investigadores de la lengua, que han ido consolidando un conocimiento compartido sobre el *objeto-lengua*, que se ha ido configurando como conocimiento formalizado del sistema: las gramáticas.

La experiencia nos muestra que saber expresarse no consiste en conocer la gramática formalizada y que el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una lengua no garantiza que se pueda hablar o escribir, es decir, que se pueda utilizar como instrumento de relación y de conocimiento. Hay una especie de barrera entre el saber práctico y el saber reflexivo sobre la lengua, pero es una barrera permeable, con diferentes niveles de paso y con diferentes momentos, maneras y direcciones de ser traspasada. La delimitación entre la actividad metalingüística, como saber reflexivo, y la actividad lingüística, vinculada al uso, es difícil de establecer, tanto desde el punto de vista del nivel de consciencia como desde el punto de vista del orden de aparición de la actividad metalingüística y de los motivos que la desencadenan.

Al presentar la variedad y la complejidad de la actividad metalingüística de los hablantes y de los conocimientos que incluye, el modelo nos sitúa ante el problema propiamente didáctico: la relación entre las concepciones sobre la lengua que va elaborando el individuo en su proceso de aprendizaje y las concepciones científicas y cómo se puede mediar entre ambas. Una enseñanza basada en la actividad del alumno ha de tener en cuenta cómo este actúa sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento.

[...] La enseñanza reflexiva de la lengua, aunque apelando a los conocimientos científicos que a lo largo de la historia se han ido acumulando sobre ella (gramaticales, retóricos, etc.), debe también estar atenta a la actividad metalingüística que surge en la interacción social y establecer puentes de relación entre el conocimiento elaborado en situaciones comunicativas y el conocimiento científico sobre el lenguaje. (Camps y Milian, 2000a: 20)

1.3. El saber gramatical de los alumnos

Los avances en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje en las distintas didácticas específicas han mostrado que el saber, lejos de ser un contenido que se transmite y que progresa por acumulación, se construye y se estructura. El progreso en el conocimiento ha de considerarse, por tanto, como un proceso de construcción/ deconstrucción en el cual las concepciones y los conocimientos anteriores (*representaciones*) de los alumnos desempeñan un papel fundamental, que permite entender, por ejemplo, las diferencias entre el aprendizaje declarativo de conceptos y su utilización en actividades procedimentales de diverso tipo.

Consideramos que el saber gramatical explícito forma parte de los saberes conceptuales que se adquieren en el ámbito escolar y por ello, hemos revisado estudios sobre representaciones de los alumnos tanto en Didáctica de las Ciencias como en Didáctica de la Lengua.

En este apartado recogemos los trabajos sobre el saber de los alumnos que nos han servido de referencia en el diseño de nuestra secuencia didáctica y en el posterior análisis de los datos sobre el saber gramatical de los alumnos. En primer lugar, situamos los conceptos de *representación* y de *obstáculo* en relación con el aprendizaje de conceptos (1.3.1). A continuación revisamos brevemente los planteamientos sobre representaciones realizados desde la didáctica de las ciencias (1.3.1.a) y nos centramos en los trabajos sobre representaciones gramaticales (1.3.1.b) con especial incidencia en las representaciones sobre el verbo (1.3.1.b.1). Tras una breve reflexión sobre los aspectos comunes del concepto *representación* en las didácticas específicas (1.3.1.c) cerramos el apartado con la referencia a los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de la gramática (1.3.2).

1.3.1. Las representaciones y los obstáculos en el aprendizaje de conceptos

Los estudios sobre *representaciones* en relación con un objeto del saber remiten al problema del conocimiento y a la forma en que está organizado en nuestra mente (Mandler, 1983, en Bialystok, 1991: 117). Tienen como base las teorías constructivistas y socioconstructivistas, según las cuales los alumnos construyen activamente el conocimiento a partir de la experiencia previa y de la interacción con los demás. La construcción se hace mediante la organización de conocimientos y concepciones que constituyen lo que se ha llamado *representaciones* (o *esquemas de conocimiento*, *esquemas cognitivos*, *esquemas alternativos*, *concepciones*, *concepciones alternativas*, etc.⁹) (Fisher, 2004; Furió, 1996; Furió, Solbes y Carrascosa, 2006). De ahí se desprende, como principio psicopedagógico, que las representaciones o concepciones alternativas han de ser un punto de partida necesario para llegar a construir los nuevos conocimientos.

Los avances en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje en las distintas didácticas específicas han mostrado que el saber, lejos de ser un contenido que se transmite y que progresa por acumulación, se construye y se estructura. El progreso en el conocimiento ha de considerarse, por tanto, como un proceso de construcción/ deconstrucción en el cual las concepciones y los conocimientos anteriores desempeñan un papel fundamental.

Según Fisher (2004) la noción de representación adquiere toda su importancia cuando se asocia al concepto de *obstáculo* (retomando y ampliando la idea de *obstáculo epistemológico*,

9 En Didáctica de las Ciencias, en la década de los ochenta, se utilizó una gran diversidad terminológica para nombrar las *ideas alternativas* (*preconceptos*, *preconcepciones*, *ideas previas*, *ideas alternativas*, *ciencia de los niños*, *teorías implícitas*, etc.). Wandersee, Mintzes y Novak (1994) propusieron como denominación genérica *concepciones alternativas*, independientemente de cómo fuesen adquiridas. (Furió, 1996; Furió, Solbes y Carrascosa, 2006: 66-67).

propuesta por Bachelard en 1938). Puesto que nada se crea y el aprendizaje se hace a la vez con y contra las concepciones anteriores, el progreso intelectual se considera como la superación de obstáculos, lo que permite redefinir los objetivos de enseñanza. El estudio de las representaciones señala los obstáculos que son franqueables y útiles de franquear para los estudiantes y, a partir de ahí, permite definir las condiciones didácticas para conseguirlo.

El concepto de obstáculo opera así la síntesis entre los objetivos didácticos y las representaciones de los alumnos, lo que Fisher representa de la manera siguiente (figura 6):

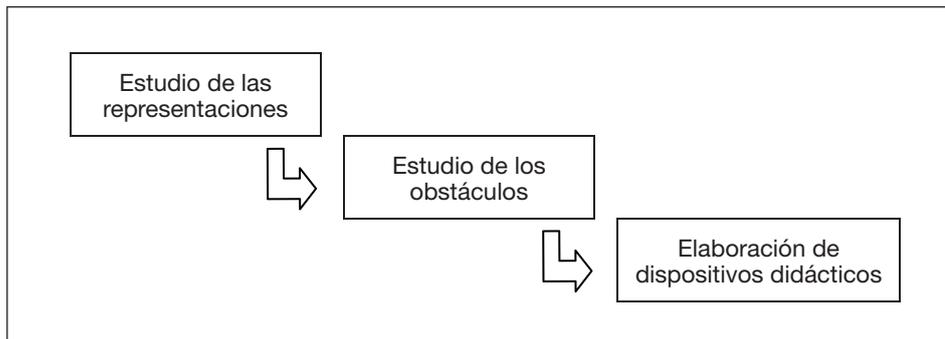


Figura 6. De las representaciones a la acción didáctica (Fisher, 2004: 389)

La distinción de los obstáculos según su origen es determinante para el análisis de la situación didáctica. Hay que distinguir entre *obstáculos psicogenéticos*, unidos a los modos de razonamiento accesibles al alumno; *obstáculos epistemológicos*, inherentes a los mismos saberes; y *obstáculos metodológicos*, consecuencia involuntaria de acciones didácticas anteriores. Los obstáculos epistemológicos proporcionan datos para establecer la progresión de contenidos y para pensar situaciones didácticas capaces de favorecer la organización de los conocimientos o la toma de conciencia de los conflictos. Los obstáculos metodológicos, por su parte, proporcionan indicaciones para el diseño de dispositivos didácticos eficaces.

a. Las representaciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias

Los estudios sobre representaciones o concepciones alternativas han tenido gran importancia en las didácticas específicas, especialmente en la Didáctica de las Ciencias, desde los años setenta del siglo veinte. Según Astolfi y otros (1997:147, en Fisher, 2004: 388), la noción de representación en didáctica de las ciencias fue introducida por Migne en 1970 como un “modelo personal de organización de conocimientos sobre un problema particular”. Las investigaciones posteriores permitieron alcanzar un cierto consenso en torno al concepto (que designa las “concepciones” de un alumno sobre una determinada noción, organizadas en un sistema explicativo personal y funcional, independientemente de que sea falso, desde el punto de vista científico) y mostraron su influencia sobre el aprendizaje, por lo que se señaló la necesidad de hacerlas emerger en la actividad escolar.

El llamado *movimiento de las concepciones alternativas* de Didáctica de las Ciencias se planteó el estudio y transformación de las ideas previas de los estudiantes en cada tema (*topic*) del currículo escolar de ciencias y ha tenido una notable influencia en la política educativa en diversos contextos (Anderson, 2007; Furió, 1996). La investigación sobre las concepciones alternativas y las formas de razonamiento del alumnado puso de manifiesto tanto las dificultades que entraña el aprendizaje científico como la necesidad de un replanteamiento en la enseñanza que tuviera en cuenta estas concepciones, lo que motivó que se propusieran nuevas estrategias y modelos de enseñanza con el objetivo explícito de superar aquellas dificultades. Así, por ejemplo, Driver (1988) propuso un modelo para la enseñanza de las ciencias basado en el *cambio conceptual*, que constaba de cuatro fases (*orientación, explicitación, reestructuración y revisión*) mediante las que se perseguía que los estudiantes modificasen las concepciones alternativas que no se ajustaban a las concepciones científicas. Junto a los logros, los trabajos posteriores pusieron de relieve algunas dificultades (los cambios conceptuales logrados no eran muy duraderos y, al poco tiempo, los estudiantes volvían a cometer los mismos errores conceptuales que al principio), que han llevado a otras propuestas, que incorporan estrategias no solo para favorecer los cambios conceptuales sino también los metodológicos (superación de razonamientos de sentido común, de metodología superficial...) y los axiológicos (intereses del alumnado, actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje, etc.). La influencia de la tradición sociocultural y su énfasis en la educación científica como participación en una comunidad discursiva cuyas prácticas se han de dominar (véase a este respecto, 1.4.3) ha mostrado que enseñar al estudiante a hacer ciencia es también enseñarle a saber comunicarla (Anderson, 2007; Furió, 1996; Furió, Solbes y Carrascosa, 2006; Scott, Asoko y Leach, 2007).

b. Las representaciones de los alumnos sobre el conocimiento metalingüístico

Por lo que respecta a las representaciones sobre la lengua, el interés se ha repartido entre los estudios de representaciones sociales (imagen que el alumno tiene de sí mismo en tanto que sujeto lector o escritor y en su relación con el escrito, representaciones de los profesores sobre su trabajo o sobre el concepto de *lengua*...) y los relativos al saber gramatical entendido como conocimiento metalingüístico en sentido amplio. En este segundo sentido, Camps (2000a) realiza una exhaustiva revisión de los estudios que se han ocupado de la gramática que utilizan y aprenden los estudiantes (niños y adolescentes) y los agrupa en tres apartados: los relativos al desarrollo del lenguaje, los centrados en el desarrollo específico de la actividad metalingüística y los centrados en los conceptos gramaticales que elaboran los alumnos.

Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje muestran la aparición y la evolución de determinadas construcciones gramaticales en el lenguaje infantil. Desde este punto de vista, el saber gramatical se considera un saber implícito. Este tipo de estudios son muy numerosos y han sido

abordados desde fundamentaciones teóricas diversas, pero encontraron su mayor impulso en el marco de la psicolingüística surgida de las primeras propuestas de la gramática generativa. Este enfoque permitió superar los estudios meramente descriptivos y longitudinales y formular propuestas explicativas de la aparición de las estructuras gramaticales. También desde la psicología piagetiana se han desarrollado numerosas investigaciones empíricas sobre el uso de determinadas estructuras sintácticas en relación con el desarrollo mental (Camps, 1986). Por último, siguiendo el enfoque de Bronckart (1985b), más centrado en el discurso, se han realizado numerosas investigaciones especialmente sobre el lenguaje escrito (Dolz, 1990; Dolz y Schneuwly, 1996; Fayol, 1986; de Weck, 1991).

Según Camps (2000a: 108-109), este tipo de estudios, aunque no tienen como objeto las concepciones explícitas de los niños, permiten fundamentar los presupuestos del análisis de los conceptos gramaticales en relación con la enseñanza de la gramática. Además, permiten prever la necesidad de propiciar el uso de estructuras gramaticales con antelación o al mismo tiempo que se hacen explícitas en el niño, lo que evita que un contenido abstracto pretenda explicar un uso no adquirido o que no es necesario en un determinado nivel del desarrollo verbal. Así, por ejemplo, un estudio de Ferreiro (1971) sobre las relaciones temporales de los niños muestra que hasta los seis años, aproximadamente, las relaciones temporales no se expresan por medio del verbo sino mediante adverbios de tiempo y que en este nivel, la flexión verbal sirve para expresar nociones aspectuales (acción acabada, no acabada, reiteración...). El desarrollo de las nociones temporales irá unido al desarrollo de la subordinación temporal. El dominio de este tipo de frases, que implica que uno de los dos acontecimientos o acciones descritos sirve de punto de referencia para el otro y que en la expresión lingüística puede no corresponder al orden cronológico de las acciones, es un proceso lento que se efectúa entre los cinco y los diez años. Por ello, parece poco adecuado enseñar la complejidad de categorías que confluyen en el verbo (tiempo, aspecto, modo...) antes de esta edad.

El segundo grupo de estudios, sobre el desarrollo específico de la actividad metalingüística de los niños, hace referencia al modelo de Karmiloff-Smith (1979, 1987 y 1994) y a la reformulación de Gombert (1990) (véase 1.2.2.a), que además hace una exhaustiva síntesis de los trabajos de desarrollo metalingüístico en los aspectos fonológico, sintáctico, semántico y léxico, pragmático y textual. Por ejemplo, en relación con las investigaciones sobre los juicios de aceptabilidad de los enunciados y de gramaticalidad de las frases, Gombert destaca la dificultad de separar los aspectos semánticos de los estrictamente sintácticos en los juicios de gramaticalidad. También, el desajuste constatado entre la comprensión y la aparición de la reflexión metasintáctica (Berthoud y Sinclair, 1978, en Gombert, 1990) así como entre la utilización de una regla en la producción y su dominio metalingüístico (De Villiers y De Villiers, 1978, en Gombert, 1990). La capacidad de juzgar la gramaticalidad de una frase basándose en criterios sintácticos no se alcanza hasta al

menos los siete años. Antes, los juicios de los niños se refieren al significado y a la adecuación con la realidad, por delante de la forma.

A este mismo grupo corresponden las investigaciones sobre la actividad metalingüística en relación con el lenguaje escrito a que hemos hecho referencia específica en los apartados 1.2.2.c y 1.2.3.b.

El tercer grupo recoge los estudios que exploran los conceptos de los alumnos, sus ideas sobre los elementos del lenguaje. En relación con las edades iniciales, Ferreiro y Teberosky (1979), en el marco de la psicología piagetiana, investigan sobre las ideas que elaboran los niños sobre la escritura y su influencia en la enseñanza. Muestran cómo estas teorías evolucionan en contacto con los datos del entorno y siguen diversas fases (escritura indiferenciada, diferenciada, silábica, silábico-alfabética y alfabética) hasta alcanzar la escritura alfabética. La influencia de este estudio fue enorme sobre la enseñanza inicial de la escritura y desencadenó una abundante investigación sobre el tema en los primeros años de escolaridad (Papandropoulou y Sinclair, 1984; Roberts, 1992, en Camps, 2000a: 111).

En cambio, el interés por los conceptos sobre la lengua de alumnos de edades más avanzadas ha sido más escaso y más reciente, a diferencia de lo sucedido en áreas como la Didáctica de las Ciencias o las Matemáticas. Tras algunos precedentes como el estudio de Brossard y Lambelin (1985, en Camps, 2000a: 111 y Fisher 2004) sobre los conceptos de sujeto, verbo y complementos, basado en ejercicios escolares propuestos a los alumnos, el trabajo más completo es el de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987), que encuentra su origen en la preocupación de las autoras por el lugar de la gramática en un enfoque comunicativo. La investigación, desarrollada con alumnos de Educación Primaria, se centra en dos categorías léxicas, el nombre y el adjetivo, y en una categoría sintáctica, el complemento directo. En sus conclusiones las autoras corroboran su hipótesis inicial, según la cual las representaciones gramaticales de los alumnos no reproducen las informaciones teóricas que reciben. Los conocimientos gramaticales de los alumnos constituyen un conglomerado cambiante de elementos diversos, bien de tipo formal, bien de carácter lógico-semántico. Se mezclan las observaciones sobre la función de los elementos en la frase o en el texto con la observación de regularidades o el recuerdo de aspectos memorizados transmitidos en la enseñanza. Además, los procedimientos que utilizan son poco generalizables y tienen un campo de aplicación limitado. Por ello, las autoras concluyen que los alumnos aprenden los conceptos no según se enseñan sino a través de procedimientos propios que actúan como filtros. Destacan la función de los ejemplos como material privilegiado que los alumnos utilizan como puntos de referencia para desarrollar procedimientos análogos. Además, señalan, los criterios utilizados para un concepto no se mantienen cuando el contexto de la tarea es diferente. Por último, observan una cierta mejora en las producciones de los alumnos entre segundo y sexto de Primaria.

En un estudio posterior, Fisher (1996) investiga sobre la conceptualización de la categoría de adjetivo en alumnos de cuarto a sexto de Primaria a partir de una prueba de reconocimiento de adjetivos (calificativos y clasificadores) en una serie de frases pensadas específicamente para la experimentación. La autora se plantea como objetivos comprender cómo los alumnos aprenden determinadas nociones gramaticales, comprobar si hay evolución en el saber de los alumnos y explorar la relación entre reconocimiento de formas y expresión escrita. Los resultados obtenidos le llevan a concluir que la noción de adjetivo de los alumnos es vaga y restringida y, tras mucho trabajo, evoluciona. Los alumnos muestran dificultades para atender a aspectos sintácticos, lo que dificulta la distinción entre categorías; asimismo muestran más dificultades con los adjetivos clasificadores que con los calificativos.

El grupo Greal, dirigido por Anna Camps, también ha realizado diversas investigaciones en este sentido, con alumnos de Secundaria, en castellano y en catalán. Camps (2000b) y Camps y otros (2001), sobre la categoría de pronombre personal; Notario (2001), sobre la noción de sujeto; Camps y Fontich (2003) sobre el pronombre *hi* en catalán; Macià (2007) sobre las clases de palabras; Durán (2008) sobre la noción de verbo; Fittipaldi (2007) y Durán (2010b) sobre el adverbio o Martínez Láinez (2010) sobre los complementos del verbo, entre otras. Se trata de investigaciones cualitativas que integran las actividades de producción, de definición y de identificación con la entrevista individual semi-estructurada (en buena parte de ellas), con el objetivo de profundizar en los conceptos de los alumnos, más allá de lo que pueden mostrar los resultados de las actividades escritas.

Los diferentes estudios sobre representaciones gramaticales del grupo Greal muestran que el saber gramatical de los alumnos es una mezcla de niveles de conocimientos diferentes: saberes específicos escolares, saberes fruto de su propia reflexión y saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas y más o menos fundamentadas. Hay saberes adecuados y también saberes erróneos. Camps (2000a: 112) señala algunas coincidencias con las conclusiones de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987): la activación del saber gramatical de los alumnos es aleatoria o está muy ligada al contexto; los alumnos muestran dificultades para recuperar los saberes aprendidos en situaciones diferentes a las que fueron enseñados y también para consolidarlos de un año a otro; los conocimientos no se integran con facilidad en la caracterización de una categoría; no se observa una relación clara entre los conocimientos declarativos y procedimentales; y, por último, las estrategias de los alumnos para identificar las categorías de palabras son muy diversas y, en la mayoría de los casos, sin contacto entre sí.

Las entrevistas semi-estructuradas de algunos de estos estudios muestran también algunas coincidencias. En relación con la concepción general sobre la lengua, la dificultad de separar texto y realidad (el sustantivo *niña* es la niña real, aunque sea en el mundo de un relato) y la visión

lineal de las relaciones entre palabras (cada palabra del texto establece relaciones únicamente con las que le preceden o con las que le siguen). En relación con los términos que se usan en las explicaciones y definiciones (y en último término, con los conceptos a que estos términos aluden) se observa dificultades cuando los términos tienen también un uso común (*persona, sustitución, referencia...*).

A diferencia de los estudios iniciales sobre representaciones, realizados en buena parte desde la psicología, las investigaciones del grupo Greal se centran en la perspectiva didáctica: buscan la creación de dispositivos didácticos que permitan identificar los obstáculos de los alumnos para construir las nociones gramaticales (1.5.3, sobre las secuencias didácticas de gramática) , utilizan la entrevista para hacer emerger el saber de los alumnos y conceden una importancia esencial al diálogo reflexivo como instrumento de aprendizaje y de regulación del pensamiento (Durán, 2010b; Fontich, 2010b; Guasch y Milian, 1999; Milian, 2005). Con ello se busca comprender la forma en que los alumnos aprenden las nociones gramaticales en situaciones naturales de aula y, en la medida de lo posible, se intenta ver cómo evolucionan estos saberes para, a partir de ellos, buscar la manera de construir conocimiento lingüístico en el aula (Camps y otros, 2005; Camps, 2010; Guasch y otros, 2008; Milian y Camps, 2006). Como indica Camps (2000a: 114) no se trata solo de hablar de contenidos gramaticales o de terminología, se trata especialmente, de revisar la metodología de enseñanza.

También Fisher (2004) elabora una síntesis de los trabajos sobre las representaciones gramaticales de los alumnos, que coincide con Camps (2000a) en lo que se refiere a los estudios sobre el ámbito francófono hasta finales de los años 80. Los trabajos posteriores, según Fisher (2004) muestran un interés nuevo por la ortografía y su adquisición y se dividen en dos grandes corrientes de investigación. Por una parte, la Psicología cognitiva, cuyo objeto es el estudio de los procesos mentales de los sujetos en las actividades de producción o de comprensión del lenguaje, intenta delimitar los mecanismos subyacentes a la realización de los aciertos ortográficos y de los errores. Por otra parte, la Lingüística –o Psicolingüística– genética, que estudia los procesos de adquisición de la lengua escrita, se interesa por las representaciones que subyacen en las elecciones gráficas de los aprendices durante la escritura. Apoyándose tanto en el análisis de las verbalizaciones de los alumnos que son entrenados para producir comentarios metagráficos, como en los análisis de errores, estos trabajos tienen como objetivo a la vez comprender cómo los niños aprenden la lengua escrita y utilizar la ontogénesis para evaluar los grados de complejidad de la ortografía francesa y el funcionamiento lingüístico de un campo lingüístico dado, como el del ejemplo.

El examen en profundidad de los trabajos que se relacionan con las diversas corrientes permite a Fisher (2004: 387) hacer algunas constataciones: la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas que caracteriza los estudios sobre las representaciones de los aprendices en

el campo de la lengua, lo que dificulta la elaboración de una síntesis crítica de los mismos; la escasa definición del término *representaciones* en los estudios, por lo que tampoco resulta fácil un trabajo de elaboración teórica sobre el mismo; y, por último, la débil presencia del punto de vista didáctico en el conjunto de las investigaciones, que se sitúa más en la llegada –dice la autora– que en el punto de partida. No es extraño, concluye, que, hasta el momento, se hayan obtenido de estos estudios pocas indicaciones precisas para la intervención didáctica, más allá de una incitación a que los alumnos expresen sus representaciones en clase y a tenerlas en cuenta. Las investigaciones y experimentaciones más recientes centradas en las adquisiciones ortográficas van más lejos al identificar los obstáculos que los alumnos encuentran en la construcción de las nociones gramaticales pero los dispositivos didácticos desarrollados permanecen muy orientados a la expresión de las representaciones (comentarios metagráficos, utilización del conflicto, talleres de negociación gráfica, etc.). Se trata, en suma, de desarrollar la actividad metalingüística explícita con la finalidad de habituar a alumno a razonar sobre las formas y a hacer elecciones lingüísticas más reflexivas. La expresión de las concepciones es a menudo una condición previa de todo trabajo que pretenda hacerlas evolucionar. Pero se podría también esperar la utilización de dispositivos didácticos destinados a actuar más sistemáticamente sobre la superación de los obstáculos que jalonan la construcción de las nociones gramaticales, lo que es poco frecuente, según Fisher.

En general, todas las investigaciones muestran la falta de coherencia y de sistematización en los saberes gramaticales que elaboran los alumnos, lo que indica que no se ha conseguido un aprendizaje significativo de la gramática. A pesar de ello, los alumnos se muestran muy activos ante el material lingüístico y el resultado de esta actividad son las representaciones gramaticales que van construyendo, más o menos alejadas de los conceptos científicos. Estos estudios llegan a la conclusión de que los alumnos que mejor identifican las categorías gramaticales, y cuya representación de la categoría está más cerca de la noción científica, son los que utilizan diferentes criterios (formal, funcional, semántico) de forma combinada, lo que revela una comprensión global de la noción (Brossard y Lambelin, 1985, en Notario, 2001: 183).

b.1. Las representaciones de los alumnos sobre el verbo

En relación con la categoría de *verbo*, de particular interés para nuestro trabajo, Durán (2008) estudia las representaciones de los alumnos de 4º de ESO e identifica las estrategias que utilizan y los obstáculos con que se encuentran a la hora de identificar el verbo y reconocer el tiempo verbal (saber procedimental) y a la hora de definirlo y caracterizarlo (saber declarativo).

Por lo que respecta a la identificación del verbo, los problemas son pocos y se concentran en las formas no personales (especialmente en el participio y en el gerundio), en las formas compuestas y en formas complejas como las perífrasis y los verbos pronominales. En el primer

caso, se trata de formas que presentan gran dificultad epistemológica y que pueden confundirse con el adjetivo y el adverbio, respectivamente. En el segundo, los problemas afectan al reconocimiento del auxiliar, que no tiene carga léxica, criterio que hacen prevalecer en la identificación. En el tercero, la estructura prevalece sobre la relación sintáctica entre los elementos. En todos los casos, la estrategia de identificación más utilizada es conjugar el verbo.

Muchas más dificultades se observan a la hora de concretar el tiempo de las formas verbales identificadas. La mayoría de los estudiantes solo hace una clasificación temporal básica, entre presente, pasado y futuro y muestran grandes dudas para ubicar las formas no personales en el paradigma verbal. Los fallos de los que intentan una mayor precisión en la nomenclatura, especialmente en relación con las formas del pasado, permiten inferir que las dificultades para saber de qué tiempo verbal se trata responden a que no entienden los matices que aportan los diferentes tiempos, matices que tampoco resuelve la denominación verbal. Otra dificultad viene dada por la confusión entre el tiempo cronológico y el tiempo gramatical, que se pone de relieve especialmente en el *pretérito perfecto compuesto*, por sus relaciones con el pasado y el presente (Durán, 2008: 54-55).

En cuanto a los saberes declarativos, las definiciones de los estudiantes sobre la categoría *verbo* tienen en cuenta argumentos que hacen referencia al significado, a la forma y a la función, pero el discurso que elaboran para hablar del verbo carece de orden interno. Parece responder a lo que van recordando, con un criterio acumulativo. Son afirmaciones categóricas, sin explicaciones, lo que no resulta extraño, según Durán (2008: 72), dado que pocas veces se realizan en el aula actividades que exijan una justificación razonada. En cuanto a los criterios, prevalece en general el criterio semántico (que asocia el verbo con un significado de acción), con el que suelen comenzar las definiciones. En cambio, el criterio formal es el que aporta más argumentos ya que los alumnos muestran un conocimiento amplio de las características morfológicas del verbo (en una mezcla entre la observación de marcas formales y de saberes memorísticos poco interiorizados). El criterio funcional es el menos utilizado: los alumnos no tienen en cuenta las relaciones entre elementos (por ejemplo, no aluden nunca a los complementos del verbo) sino que se fijan sobre todo en las palabras que pueden acompañarlo. Asimismo, las definiciones muestran, por un lado, un vocabulario “escolar” que parece más fruto de la memorización que de la apropiación de conocimientos (los verbos *expresan acción, estado o proceso; aceptan morfemas de tiempo...*) y por otro, revelan grandes dificultades a la hora de encontrar las palabras adecuadas para hablar de la lengua. La falta de dominio de la terminología específica hace más difícil elevar el grado de abstracción o, dicho de otra manera, el no disponer de un uso adecuado del lenguaje específico impide a los estudiantes apropiarse correctamente del conocimiento metalingüístico.

En el contraste entre lo que los estudiantes dicen sobre el verbo y lo que hacen para identificarlo, la primera constatación es que los alumnos responden a las dos actividades de manera

diferente. En la identificación utilizan estrategias (conjugación del verbo) que les resultan muy útiles, ya que se observan pocos errores. No ocurre lo mismo con el reconocimiento del tiempo verbal: les fallan las denominaciones verbales y no entienden los valores que aporta cada tiempo verbal a partir del nombre. En cuanto a las definiciones, en las que aparecen los saberes declarativos sobre el verbo, la estrategia es “colocar todo lo que les suena”, de forma inconexa y desorganizada, como si verbalizasen el conocimiento escolar memorizado durante años, conocimiento que incluye muchos aspectos sobre el verbo, si bien sustentados sobre fundamentos poco sólidos, según Durán (2008:76).

Se observan, por tanto, claras disfunciones entre los saberes declarativos y los procedimentales. Los alumnos definen el verbo como una palabra que indica acción, pero reconocen como verbos palabras que no son acciones; hacen referencia a formas simples y compuestas o aluden a las formas no personales del verbo, que luego no identifican claramente. Por otra parte, cuando reconocen las formas verbales, los alumnos muestran de forma explícita que no entienden la distribución temporal ni la nomenclatura, por lo que consideran que solo pueden aprender el paradigma de forma memorística.

Los saberes declarativos parecen unos saberes estáticos, que crecen por acumulación, pero sobre los que no se ha entrado a reflexionar. En cambio, los saberes procedimentales muestran que los alumnos buscan qué, cuándo y cómo aplicar lo que saben (los saberes declarativos) para lograr una respuesta acertada, teniendo en cuenta los contextos lingüísticos concretos. Es en el momento de hacer, de manipular, cuando aparece la necesidad de activar la reflexión.

En sus conclusiones, Durán muestra que, al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los alumnos han elaborado una noción compleja, a partir de criterios diversos de procedencia heterogénea, que se han ido superponiendo sin sistematización, por lo que no se fundamentan sobre una base sólida, lo que se observa en las disfunciones entre los saberes declarativos (definir el verbo y caracterizarlo) y los procedimentales (identificar el verbo y reconocer el tiempo verbal). Los alumnos utilizan criterios de tipo morfológico y pragmático-semántico, fundamentalmente. El funcionamiento sintáctico no parece tenerse en consideración, pese a las prácticas de análisis habituales en las aulas de secundaria.

La investigación corrobora resultados de estudios anteriores sobre representaciones gramaticales como la falta de coherencia y de sistematización de los conceptos gramaticales de los estudiantes, la fosilización de los conocimientos gramaticales iniciales (por ejemplo, el concepto de presente, de pasado y de futuro introducido en Primaria), la escasa significatividad de los saberes declarativos, la importancia de los ejemplos prototípicos en la representación de la categoría y el obstáculo que suponen para entender la complejidad... En cambio, Durán (2008: 97) detecta una mayor atención a los aspectos formales que en otras investigaciones (Fisher, 1996;

Notario: 2001), en las que parecen predominar los criterios semántico-pragmáticos a la hora de conceptualizar otras categorías.

c. Las representaciones en las didácticas específicas, ¿aspectos comunes?

No cabe duda de que, independientemente de la especificidad de sus objetos de estudio, las didácticas específicas comparten intereses y problemas, relativos a la situación de enseñanza y aprendizaje, como pone de relieve el interés por las representaciones de los alumnos sobre los distintos conceptos de sus objetos de estudio.

A este respecto, una coincidencia esencial es que la gramática propone contenidos de aprendizaje sobre la lengua formados por nociones, reglas y procedimientos de aplicación igual que los contenidos de las ciencias o las matemáticas. Pero hay dos cuestiones que marcan la diferencia: en primer lugar, el hecho de que todo estudiante tenga una práctica constante de la lengua (oral o escrita) implica un tratamiento inconsciente de las regularidades lingüísticas y del lenguaje que conducen a la construcción de una competencia específica, “adquirida”, cuya relación con el saber consciente es muy mal conocida, ya se trate de la perspectiva de una lengua primera o de una lengua extranjera (Trévis, 1994). Parece claro, no obstante, que esta competencia participa también de las representaciones, lo que complica sin duda su estudio. La segunda cuestión que marca la diferencia entre las representaciones gramaticales y las de otras áreas del saber es la posición del alumno ante el aprendizaje. En el caso del aprendizaje lingüístico y gramatical esta posición es muy particular y no se puede reducir exclusivamente a la oposición entre lenguaje y metalenguaje. Desde la perspectiva del alumno, la lengua se puede percibir como un sistema plurifuncional y multiforme en uso en la sociedad a la que pertenece el alumno (se podría decir que el alumno *es en una lengua*) y como una competencia interiorizada, elaborada en y por la interacción verbal (es la *lengua del alumno*). Desde la perspectiva de la situación de aprendizaje, la lengua aparece como objeto, como imagen proyectada de la lengua-sistema y también como instrumento del aprendizaje. Según Fisher (2004: 390), estas dos razones, al menos, explican que el estudio de los conocimientos y las concepciones que los alumnos elaboran en el aprendizaje en el campo de la lengua sea particularmente complejo, lo que explicaría, también, la escasez de trabajos sobre representaciones en didáctica de la gramática.

La investigación sobre las representaciones exige también una clarificación de este concepto en el campo de la lengua. La Didáctica de la Lengua nos enseña que las representaciones no son ideas-objeto, contenidos de sentido que los alumnos tienen en la memoria. Deben ser conceptualizadas ante todo como sistemas dinámicos que se movilizan ante un problema particular o ante una situación bien determinada. A menudo, esto es lo que confiere a las representaciones de los alumnos un carácter inestable y confuso. Esta manera de considerar las representaciones aclara el papel determinante de los contextos para inducir movilizaciones diferentes de sus

conocimientos por los alumnos. Hay que conceder especial atención a las propiedades de los contextos didácticos teniendo en cuenta la inserción de los discursos, por ejemplo, o el papel que desempeñan las figuras, los ejemplos, etc.

Por todo ello, el estudio de las representaciones gramaticales se ha de hacer en el marco de las prácticas discursivas ordinarias de la clase, investigando su expresión en el discurso mismo del profesor y de los alumnos y en la interacción verbal, tanto a través de lo dicho como de lo no dicho.

1.3.2. Los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de de la gramática

Las reflexiones de Fisher (2004) encuentran eco en el análisis que hace Camps (2010) de los obstáculos en relación con un modelo global de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Camps considera los obstáculos –epistemológicos, metodológicos y referidos a los modos de razonamiento de los estudiantes– como ámbitos problemáticos que permiten reflexionar no sobre un concepto gramatical bien delimitado sino sobre un modelo global de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

En cuanto a los obstáculos epistemológicos, referidos al objeto del saber y a su estructura, Camps organiza las dificultades que los contenidos gramaticales presentan a profesores y alumnos en tres niveles: a) la dificultad de la gramática pedagógica para articular un marco teórico coherente dada la distinta orientación de los estudios gramaticales y de los estudios del discurso; b) la complejidad de las formas lingüísticas que, en general, son plurifuncionales (una misma forma, por ejemplo el pronombre, cumple funciones diferentes en el plano enunciativo, en el textual y en el sintáctico); c) los obstáculos que representan los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de escolarización para el aprendizaje progresivo de los aspectos complejos del concepto (por ejemplo, la definición del verbo como acción). Este último es el sentido de obstáculo epistemológico según Bachelard (1938).

Por lo que respecta a los obstáculos metodológicos, referidos a los procesos de enseñanza, Camps considera los siguientes: 1) la atomización de los saberes gramaticales relacionados con los minicontextos en que han aparecido; 2) la rutinización de procedimientos (preguntas, sustituciones, etc.) sin relación con las formas de la lengua utilizada por los alumnos; 3) la separación entre el conocimiento declarativo y el procedimental, lo que desmiente la transferencia automática de uno a otro; 4) la fuerza del ejemplo paradigmático inicial, prototipo de la categoría, que sirve a los alumnos como referente para la identificación e impide avanzar en la complejidad de la noción (por ejemplo, el sujeto como la palabra que aparece al comienzo de la frase).

Los obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes remiten a las dificultades de conceptualización y sistematización. Camps considera que son superables si

se tiene en cuenta: i) la necesidad de unos contenidos gramaticales coherentes, sistematizados y sistematizables, adaptados para ser aprendidos y que sirvan de instrumento para una mejor comprensión de cómo funcionan las lenguas y para un mayor dominio de los usos formales; ii) un proceso de abstracción (percepción-observación-abstracción-generalización) que acompañe a los alumnos desde lo que es observable (lengua en uso) a su inclusión en unas relaciones sistematizadas y generalizables (véase 1.4.1) y iii) un modelo de enseñanza de la gramática, entendido no como una propuesta cerrada sino como un modelo hipotético de intervención didáctica (*design model*) y de investigación sobre ella, que permita observar e interpretar lo que ocurre (véase 1.5.2).

1.4. La enseñanza y el aprendizaje de conceptos y los procesos de abstracción

El aprendizaje gramatical remite directamente al problema de la abstracción, de la capacidad de conceptualización de los alumnos. Es un problema general de la educación, que preocupa desde siempre a psicólogos y pedagogos y que recorre las didácticas específicas, en la medida en que el aprendizaje sólo se realiza a través de contenidos.

Las propuestas sobre la enseñanza de la conceptualización, bien con carácter general (Barth, 2004), bien para alguna didáctica específica –como el aprendizaje de la ciencia, según la propuesta de Lemke (1997) o el de la geometría, según la propuesta de van Hiele (1986)– se apoyan en los conocimientos sobre los procesos de abstracción. Barth (1.4.1), desde los presupuestos del socioconstructivismo, plantea un modelo pedagógico general de la enseñanza de la abstracción que promueva el aprendizaje significativo y concede gran importancia a la metacognición, a la interacción y al lenguaje como forma de elaboración del pensamiento (Barth, 2004: 188), no solo de expresión del mismo. Lemke (1.4.2), desde los planteamientos de la semiótica social de Halliday, también concede una importancia central al lenguaje, considera la ciencia como un proceso social y analiza los modos de interacción en el aula en relación con el aprendizaje científico. Por su parte, van Hiele (1.4.3) realiza una propuesta de niveles de razonamiento como pasos obligados para el aprendizaje de la geometría en la que destacan como elementos centrales el lenguaje utilizado y la significatividad de los contenidos.

Tanto Barth como van Hiele plantean modelos de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en niveles previos de pensamiento: en un caso de pensamiento abstracto en general (Barth), en otro relacionado específicamente con el razonamiento matemático aplicado a la geometría (van Hiele). Ambos modelos buscan la significatividad del aprendizaje y conceden una importancia central al lenguaje y a la interacción en el aula, punto de confluencia con los planteamientos de Lemke para el aprendizaje científico.

En la medida en que el aprendizaje gramatical implica conceptualización y, por tanto, abstracción, estas propuestas aportan elementos de interés para el diseño de la secuencia didáctica de gramática que sirve de marco a nuestra investigación y para el posterior análisis de los datos sobre cómo los alumnos conceptualizan los tiempos verbales del pasado (véase capítulo 6).

1.4.1. Los procesos de abstracción y su enseñanza

Estudios como el de Barth (2004) sobre el aprendizaje de la abstracción inciden en la necesidad de enseñar a conceptualizar. Barth parte de los principios del socioconstructivismo, y específicamente de los planteamientos de Bruner (Bruner, Goodnov y Austin, 1956) sobre la conceptualización, entendida como un acto creativo que consiste en la construcción de categorías, o de conceptos, como respuesta a experiencias. Estas categorías o conceptos pueden a su vez convertirse en instrumentos que permiten comprender aspectos nuevos de la realidad o ir más allá de la información dada. Bruner diferencia tres tipos de conceptos: *conjuntivos* (definidos por atributos que han de estar presentes a la vez en cada ejemplo, como en el caso de *forma verbal conjugada*, que necesita los atributos de *persona, número, tiempo, aspecto, modo y voz*), *disyuntivos* (definidos por un conjunto de atributos que no han de estar todos necesariamente presentes; por ejemplo, el concepto *verbo* se define por el atributo *acción* o por el atributo *estado*) y *relacionales* (definidos por relación con otro elemento como los conceptos *grande, masa...*).

En la conceptualización, la lengua es extremadamente importante como instrumento que influye en la percepción y en la reflexión. La lengua (y la interacción verbal) es una herramienta para desarrollar el pensamiento y no un efecto de su desarrollo. El desarrollo cognitivo se concibe como un proceso social de interiorización de herramientas intelectuales (el lenguaje, los modos de pensamiento, tecnologías como la lectura o la escritura) y también de actitudes y valores. La interiorización de estas herramientas intelectuales, de estas actitudes y de estos valores se produce mediante la interacción con los adultos o con otros miembros más experimentados de nuestra cultura que los practican con nosotros y nos aportan una experiencia explícita que nos permite interiorizar.

Las implicaciones pedagógicas de esta perspectiva llevan a Barth a plantear un modelo de aprendizaje que sigue los principios del aprendizaje significativo en el que el profesor actúa como guía y mediador del aprendizaje de la abstracción. El modelo se asienta en la necesidad de un análisis riguroso del saber que se ha de transmitir (lo que en otros autores entenderíamos como *transposición didáctica*, véase 1.5.2.a) y de los procesos mentales, comunes a todos, que nos conducen a la abstracción. En este sentido, la conceptualización se entiende como un proceso complejo que exige determinadas estrategias mentales: discernir atributos, seleccionar lo que se retiene y lo que se deja de lado. En cada concepto, a efectos didácticos, es necesario tener en cuenta su nivel de complejidad, su nivel de abstracción y su nivel de validez (Barth, 2004.: 37-44).

El nivel de complejidad de un concepto depende del número de atributos que lo constituyen, del número de valores que precisa cada atributo y de la relación entre ellos. Cuanto más complejo es un concepto, más interrelaciones se han de discernir. Cada concepto representa una red conceptual más o menos compleja.

El nivel de abstracción es otro criterio de clasificación de los conceptos, según el cual hay un *nivel de base*, que es el más inclusivo y el que permite representarse un ejemplo *típico* (en tanto que prototipo) de la categoría en cuestión. Este nivel cambia según los individuos y también con el paso del tiempo y el aumento de la experiencia en cada individuo, por lo que el nivel de base de un concepto ha de ir cambiando en los distintos niveles de enseñanza, lo que permitirá alcanzar mayores niveles de complejidad.

El nivel de validez es otro aspecto del concepto, que se puede entender como el grado de consenso de una definición. Este nivel de consenso no es fijo, puede evolucionar con el tiempo. El contexto de uso también desempeña un papel importante para determinar el sentido en una situación concreta.

Barth (2004: 46-47) diferencia entre la *formación espontánea de conceptos*, como un proceso inventivo que comienza en el individuo en el momento en que aprende a hacer discriminaciones en su entorno y la *adquisición de conceptos*, como un aprendizaje de conceptos que se identifican intencionalmente. En este caso no se trata de hacer agrupaciones según criterios subjetivos, sino de identificar la combinación de atributos según la cual un concepto ha sido ya definido, sea por el diccionario, por el profesor o por cualquier otro interlocutor. La adquisición de un concepto necesita de interacción verbal ya que se trata de verificar una regla de clasificación ya determinada por otros.

La adquisición de conceptos se plantea como un proceso cognitivo que se puede descomponer en etapas, que no forman una jerarquía rígidamente establecida: a) la *percepción*, b) la *comparación*, c) la *inferencia* y su *verificación*:

- a) La percepción es un proceso mediatizado por lo que ya se sabe y por los estímulos recibidos del exterior. A partir de una primera percepción primaria determinada por los estímulos sensoriales, el individuo elabora una imagen mental que representa la cosa percibida. Este proceso requiere una toma de decisiones basada en los indicios que las estructuras mentales ya organizadas permiten distinguir. Es una discriminación selectiva (se distinguen unos elementos y no otros), que nos lleva a dar significación a las sensaciones. Se podría decir que es una forma rudimentaria de conceptualización.

Bruner (en Barth, 2004: 115 y ss.) considera que disponemos de tres modos de aprehender la información, que aparecen sucesivamente en el niño: el *modo enactivo* (sensorio-motor),

que nos permite captar la información a través de la acción, de la manipulación (se conoce algo porque se sabe hacer); el *modo icónico* (visual), que nos permite representarnos algo sin tenerlo ante los ojos (la acción se transforma en imagen mental) y el *modo simbólico*, que nos permite representarnos las cosas mediante símbolos arbitrarios. Este último permite el aprendizaje más completo: nos permite comunicar nuestro pensamiento a nosotros mismos y a los demás.

Una vez desarrollados, los tres modos funcionan como sistemas paralelos de aprehender la información. La edad ya no resulta determinante, sino la experiencia adquirida en un dominio de aprendizaje. El conflicto entre los distintos modos estimula el crecimiento cognitivo.

- b) La comparación, definida generalmente como la operación por la que se establecen los parecidos y las diferencias entre dos o más términos, está íntimamente ligada a la percepción y resulta esencial en cualquier estudio científico, ya que precede a la explicación.

A efectos educativos es importante subrayar la diferencia entre la capacidad de discriminar ciertas características (percepción) y de saber precisar en qué son diferentes y en relación con qué. La comparación es un proceso analítico por el cual es necesario separar una entidad en sus componentes y reconocer las relaciones entre ellos. Para comparar resulta fundamental establecer la base de comparación: hay que determinar en relación a qué dos objetos se parecen o se diferencian. Dicho de otro modo, se han de comparar categorías del mismo nivel para que la comparación resulte coherente. Comparar atributos de naturaleza diferente y comparar diferentes niveles de abstracción son dos errores que los alumnos cometen con frecuencia.

- c) La inferencia, ya siga un procedimiento inductivo o deductivo, permite ir más allá de la información dada y llegar a una conclusión nueva. La operación mental consiste en establecer una conclusión a partir de una fuente limitada de datos. Para ello, es necesario identificar similitudes, pese a las diferencias y, a continuación, retener aquellas que aparecen en todos los ejemplos. La validez de una inferencia debe ser juzgada en relación con la fuente de donde procede. No se trata de adivinar, sino de relacionar una observación con otra, de interpretar los datos.

Esta cadena de operaciones mentales (percepción, comparación, inferencia) constituye un proceso de abstracción. El resultado, el producto de esta operación mental compleja, se convierte en una generalización de situaciones particulares. La realidad queda reemplazada por un símbolo, la abstracción. Pero para que esta abstracción no quede limitada a un conjunto reducido de datos, se ha de pasar a la generalización, que implica la transferencia a otras situaciones. De manera que *abstracción* y *generalización* son operaciones diferentes: la abstracción es una operación

mental que toma en consideración uno o más elementos de una percepción, ignorando los otros. La generalización en cambio es la operación mental por la que se extiende a una clase entera lo que se ha observado en un número limitado de casos de esa clase. Por tanto, la abstracción precede necesariamente a la generalización.

La generalización no es una operación que el alumno realice espontáneamente. Es una operación difícil, que requiere de esfuerzo intelectual, ya que para realizar la transferencia se ha de saber reconocer en qué situaciones nuevas se puede aplicar la regla reconocida en un conjunto limitado de datos. Solo cuando la regla se independiza de los ejemplos particulares, se convierte en general, universal y permite un tratamiento sistemático de los datos.

La abstracción que precede a la generalización puede ser un fin en sí misma cuando se aplica a conceptos únicos o singulares (por ejemplo, la Revolución francesa o el estudio de una determinada obra literaria) si bien los conocimientos singulares pueden convertirse en ejemplos de conceptos universales (como *revolución* en el primer caso o *comedia* en el segundo). Cuando la relación entre el concepto y el ejemplo se ha comprendido, el aprendizaje ha sido realizado. Se puede abstraer sin generalizar, pero no generalizar sin abstraer. Algunos autores identifican estas dos operaciones como *abstracción especificadora* y *abstracción generalizadora*.

El modelo de procedimiento cognitivo propuesto es el siguiente (figura 7):

Procedimiento cognitivo modelizado			
a. Percepción:	Dar una significación a las sensaciones, distinguir diferencias.	Abstracción especificadora	Conceptualización
b. Comparación:	Distinguir semejanzas en función de un criterio de la misma naturaleza y del mismo nivel de abstracción.		
c. Inferencia:	Sacar una conclusión hipotética a partir de una combinación constante de semejanzas entre las señaladas (si... entonces).		
d. Verificación de la inferencia:	Verificar la combinación constante en los ejemplos puestos a disposición.		
e. Repetición de c y d:	En caso de fallo de la verificación modificar la conclusión y realizar una nueva verificación.		
f. Generalización:	Extender la conclusión a una categoría completa, generalizar.	Abstracción generalizadora	

Figura 7. Procedimiento cognitivo modelizado (Barth, 2004: 129)

1.4.2. La importancia de la interacción en el aprendizaje científico

Lemke (1997) plantea que el aprendizaje de la ciencia implica *aprender a hablar* en el idioma propio de esta. Desde una concepción de la comunicación y de la ciencia como procesos sociales, analiza cómo profesores y alumnos *hablan ciencia*¹⁰ en el aula, es decir, de qué manera *hacen ciencia* a través del lenguaje. *Hablar ciencia (talking science)*, señala, no significa simplemente hablar *acerca de* la ciencia sino *hacer* ciencia: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hacer hipótesis, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia. Esto es posible, dice el autor, porque el lenguaje incluye una semántica, que permite que cualquier concepto o idea particular tenga sentido sólo en términos de las relaciones que tiene con otros conceptos e ideas. Para hablar de ciencia, o de cualquier otra materia, hay que expresar relaciones entre los significados de diferentes conceptos y la semántica nos acerca a cómo usamos el lenguaje para hacer esto. El hacer ciencia siempre está guiado e informado por el hablar ciencia a nosotros mismos y con otros.

Quando hablamos ciencia, estamos ayudando a crear o re-crear una comunidad de personas que comparten ciertas creencias y valores. Nos comunicamos mejor con personas que son miembros de nuestra propia comunidad: aquellos que han aprendido a utilizar el lenguaje en las mismas formas que nosotros lo hacemos. Cuando la gente con quien estamos tratando de comunicarnos utiliza el lenguaje de manera diferente, en formas que dan un sentido distinto del nuestro sobre el tema en cuestión, la comunicación se hace mucho más difícil. Los profesores de ciencias pertenecen a una comunidad de personas que hablan el lenguaje de la ciencia. Los alumnos, al menos por un largo tiempo, no lo hacen. Los profesores utilizan dicho lenguaje para dar sentido a cada tema de una manera particular. Los alumnos emplean su propio lenguaje para formar una visión del tema que puede ser muy diferente. Esta es una razón por la cual comunicar ciencia puede ser tan difícil. Tenemos que aprender a ver la enseñanza de la ciencia como un proceso social e introducir a los alumnos, al menos parcialmente, dentro de esta comunidad de personas que *hablan ciencia*. (Lemke, 1997: 12-13)

Lemke (1997: 196) aborda el problema del aprendizaje de la ciencia en el aula desde los principios de una semiótica social, que “se interroga sobre cómo la gente elabora y utiliza los signos para construir la vida de una comunidad”. Para ello parte de los estudios sobre interacción en el aula (Cazden, 1986; Edwards y Furlong, 1978; Edwards y Mercer, 1987; Edwards y Westgate, 1986; Lemke, 1983 y 1985; Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975; Wilkinson, 1982) y de etnografía de la comunicación (Emihovich, 1989; Green y Wallat, 1981) realizados en los años setenta y ochenta del siglo veinte y considera el aula como una construcción social humana, como una actividad social que tiene un modelo de organización, una determinada *estructura de actividad*, complicada y poco precisa: hay una sección de inicio con una estructura propia (invitaciones a

¹⁰ Traducción de la expresión *talking science*, utilizada en el original inglés por el autor. Como indican los traductores (Lemke, 1997:12, nota al pie), esta expresión hace referencia a un lenguaje social especializado, en gran medida equivalente a hablar inglés, hablar español o hablar algún idioma.

iniciar hechas por el profesor y aceptaciones o ratificaciones hechos por los alumnos); después, generalmente, siguen una serie de episodios (pasar lista, revisar los deberes, dar informaciones...) previos a la sección de contenido temático propiamente dicha y, por último, también hay una sección de cierre. Esta *estructura de actividad* necesita de la cooperación entre profesores y alumnos, no es posible solo con el esfuerzo del profesor. En todas las secciones, el comportamiento humano es relativamente predecible, lo que permite establecer un patrón organizativo o de *interacción social* del aula, que se concreta mediante estrategias diferentes según los casos (monólogo del profesor, diálogo triádico, debate profesor-alumno, diálogo de cuestionamiento de alumno, diálogo de texto externo, diálogo a dúo profesor-alumno, diálogo verdadero, discusión cruzada, interacción entre alumnos, reexaminación, etc.). En el aprendizaje científico, en el transcurso de las acciones dentro del juego del diálogo, se habla científicamente. Los alumnos han de aprender a detectar el contenido científico en el diálogo, a separarlo de la forma en que el diálogo se expresa en un momento dado y también a combinar ambos. Los alumnos deben saber, por ejemplo, cómo extraer el significado de una tríada pregunta-respuesta-evaluación y cómo escribirlo en sus apuntes como declaración o en un examen como respuesta.

La ciencia dentro del diálogo no es únicamente cuestión de vocabulario. No se trata de una lista de términos técnicos sino del uso de esos términos relacionados unos con otros en una amplia variedad de contextos. Los alumnos tienen que aprender a *combinar los significados* de los diferentes términos según las formas aceptadas de hablar científicamente. Deben hablar, escribir y razonar en frases, oraciones y párrafos de lenguaje científico. Cuando las palabras se combinan, el significado del todo es mayor que el de las partes por separado. Para entender el significado del todo, es necesario conocer algo más que el significado de cada palabra, es decir, las *relaciones de significado* entre las diferentes palabras. Es posible que un alumno conozca las definiciones de *electrón*, *elemento* y *orbital* (o de *verbo*, *pretérito perfecto* y *aspecto*), pero eso no significa que sea capaz de utilizar las tres palabras correctamente dentro de una oración o de explicar cómo sus significados se relacionan. Para hacer esto se requiere tener el conocimiento adicional de cómo se utilizan estas palabras al hablar científicamente (por ejemplo “A es un tipo de B” o “A es una característica de B”). Al patrón de vinculaciones entre los significados de palabras en un campo científico particular Lemke lo denomina *patrón temático*. Se trata de un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático, el contenido científico de un área de conocimiento en particular. Es una especie de red de interrelaciones entre los conceptos científicos dentro de un campo, descritos semánticamente en los términos en que se utiliza el lenguaje en ese campo. Siguiendo a Halliday y Hassan (1985), Lemke organiza estas relaciones en cinco grupos: las *nominales*, que relacionan típicamente cualidades, cantidades y tipos a un ítem principal (atributivas, cuantificadoras, clasificadoras); las relaciones *taxonómicas*, que presentan un ítem como ejemplo o como parte, equivalente o contrastante de otro (muestra, hiponimia, meronimia, sinonimia, antonimia); las *de transitividad*, que indican relaciones de

proceso a agente, a meta (el elemento afectado o participante), a beneficiario, a rango, etc., y también las relaciones de identificación (por ejemplo, A es B) y posesión (por ejemplo, A tiene B); las *circunstanciales* de un ítem con su localización, tiempo, forma, razón, material, medios, etc.; y las relaciones *lógicas*, que tienden a ocurrir entre conjuntos completos de ítems (causa/consecuencia, evidencia/conclusión, generalización/instancia, etc.). La ciencia está presente dentro del diálogo en la medida exacta en que las relaciones semánticas y el patrón temático generado por el diálogo reproducen el patrón temático del uso del lenguaje en algún campo de la ciencia. Una característica sustancial del diálogo científico es que las relaciones semánticas clave del patrón temático se repiten una y otra vez.

Así pues, Lemke establece que, en el aula, al hacer ciencia, el diálogo científico está formado por dos tipos de patrones de comunicación: un patrón organizativo o de *interacción social* y un *patrón temático* o de contenido científico. El patrón de *interacción social* está representado por la estructura de actividad social del aula y permite entender cómo se crea y se sustenta una situación social entendida como un conjunto de relaciones y expectativas entre sus participantes (quién hace qué a quién). El patrón *temático* o de *contenido científico* remite al patrón semántico de cada tema científico y a su traducción en palabras. La presentación del contenido científico depende tanto de las estrategias de interacción y de las estructuras de actividad como de la estrategia de desarrollo temático y del patrón temático en sí. Estos dos aspectos del diálogo son totalmente interdependientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el lenguaje. “Razonar es combinar el uso de patrones temáticos con el uso de un patrón retórico o de género. Uno proporciona el contenido, y el otro la forma de organización del argumento” (Lemke, 1997: 136).

Lemke considera que *hablar ciencia* no representa la totalidad del hecho de *hacer ciencia* (también contamos con los recursos de la representación, el movimiento y la acción) pero defiende que el dominio de una materia especializada es en gran medida el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje. Lo que distingue al lenguaje de la ciencia es principal pero no exclusivamente su semántica: las relaciones específicas de significados científicos y cómo estas se integran en patrones temáticos. La función de integrar relaciones semánticas en patrones mayores se da en parte a través de la gramática, en parte a través de estructuras retóricas y formas idiomáticas y en parte a través de las acciones en una estructura de actividad. El lenguaje de la ciencia ha propiciado la evolución de ciertas preferencias gramaticales, tanto en la escritura como en el habla formal: uso de sustantivos abstractos (nominalizaciones) en lugar de verbos, verbos de relación abstracta en lugar de verbos de acción, uso de analogías, etc. Funciona también a través de una variedad de estructuras de actividad, como el diálogo triádico (pregunta-respuesta-evaluación), lecturas, monólogos de resumen o muchas otras y de géneros de texto propios (apuntes de laboratorio, informes de experimentos, tratados teóricos, etc.). Tiene, por tanto, su propia forma de organizar y presentar la información y sus propios patrones de significado.

Pero, señala el autor, en la mayoría de las situaciones de aula, los alumnos no tienen muchas oportunidades de practicar con el habla científica dado el predominio del diálogo triádico (pregunta del profesor-respuesta del alumno-evaluación del profesor), que favorece el dominio del profesor sobre el diálogo del aula. A diferencia del método de la cátedra o de la conferencia que conduce al monólogo del profesor, el diálogo triádico permite un mínimo grado de participación activa a los alumnos, aunque solo sea como seguidores del profesor, pero dificulta que el profesor escuche cómo hablan los alumnos acerca de un tema. La mayor parte de lo que los alumnos dicen tiende a insertarse dentro del patrón temático resultado de las acciones de preparación y pregunta del profesor y los alumnos tienen pocas oportunidades de hacer conexiones semánticas bajo sus propios términos. El resultado es que los profesores no escuchan la forma de razonar de los alumnos.

Por otra parte, mientras el método de la cátedra o de la conferencia facilita la enseñanza más explícita de las relaciones semánticas o de los patrones temáticos básicos, el diálogo triádico tiende a mantener el contenido científico implícito y lejos del entendimiento de muchos alumnos, pese a los esfuerzos de un buen profesor. Tanto en el método de la cátedra como en el diálogo triádico, los alumnos escuchan y leen el lenguaje de la ciencia, pero científicamente hablan muy poco y escriben menos. Al igual que con el aprendizaje de un idioma extranjero, el dominio de la ciencia requiere de la práctica al hablar, no solo al escuchar.

En consecuencia, Lemke señala que a los alumnos no se les enseña a hablar científicamente (a elaborar frases y párrafos científicos y funcionales, a combinar términos y significados, a hablar, argumentar, analizar o escribir en idioma científico), sino que parece darse por hecho que, a través de un conjunto de habilidades sutiles y complejas, deducirán cómo hacerlo y se apropiarán de los patrones temáticos de la materia. Por ello, no es sorprendente que haya pocos alumnos que alcancen el éxito, especialmente entre aquellos que provienen de entornos sociales cuyas estructuras de actividad, gramática, modelos retóricos o formas idiomáticas resultan más alejados de los de la ciencia o del aula.

Se ha de tener en cuenta que los alumnos no llegan a la escuela con patrones ya integrados en su forma de hablar pero tampoco como *tabula rasa*, sin elemento alguno para poder discutir sobre un tema. En el aula se entretienen más de un patrón semántico dentro del diálogo: un patrón científico estándar de relaciones de significado, generalmente implícito en el habla del profesor y uno o más patrones alternativos de los alumnos, a veces producto del sentido común o del lenguaje cotidiano y a veces resultado híbrido del sentido común y de las experiencias anteriores de aprendizaje. Todo lo que el profesor dice y todo lo que dicen los alumnos puede significar una cosa para el profesor y otra para los alumnos. Para que los alumnos entiendan lo dicho por los profesores, estos deben vincular la temática científica con la forma en que los alumnos se expresan sobre un tema. Para ello, considera Lemke (1997: 41) la educación científica ha de proporcionar a los alumnos oportunidades para hablar y para escribir sobre temas científicos

que les permitan hacer conexiones entre la asignatura académica y el contexto del mundo real. “Los profesores han de incitar a sus alumnos a hablar unos con otros sobre temas de ciencia durante las clases y deberían tolerar tanto como resulte posible las conversaciones tranquilas con el compañero” (Lemke, 1997: 181).

Las similitudes entre el papel del lenguaje en la educación en ciencias y en la educación de cualquier otra materia son señaladas por el mismo autor (Lemke, 1997: 167 y ss.). En la mayoría de las asignaturas, la enseñanza tiende a utilizar las mismas estrategias básicas de comunicación, las mismas formas de demostración cuando se habla de sus contenidos temáticos. En cada materia escolar los alumnos tienen que aprender el lenguaje de la materia, lo que supone dominar el uso interconectado de términos particulares y el significado de sus relaciones semánticas (patrones temáticos) y para ello tienen que aprender a hablar, a escribir y a razonar de acuerdo a los formatos y estilos propios de la materia, algunos de los cuales son comunes a todo el aprendizaje escolar.

Por lo que respecta al aprendizaje gramatical, estas similitudes se acentúan cuando se presentan a los alumnos situaciones en que han de resolver problemas gramaticales que requieren de conceptualizaciones previas, como el planteado en nuestra secuencia didáctica de gramática en relación con el uso de los tiempos verbales del pasado. El lenguaje de la enseñanza de las ciencias, como el de la conceptualización en gramática, casi siempre es expositivo o analítico y se utiliza para expresar relaciones sobre clasificaciones, taxonomías y conexiones lógicas entre términos y procesos abstractos o generales. Es asimismo común la necesidad de poner en contacto las conceptualizaciones de la ciencia y de la gramática con las representaciones de los alumnos y de dejar hablar (o escribir) a los alumnos en el aula acerca de temas de ciencias o de gramática.

1.4.3. Los niveles de razonamiento en el aprendizaje de la geometría

El problema del aprendizaje de la abstracción también ha sido abordado en la Didáctica de las Matemáticas en relación con el aprendizaje de la geometría. Dina y Pierre van Hiele plantearon en 1957, en la Universidad de Utrecht (Holanda) un modelo de didáctica de la geometría divulgado posteriormente por Pierre van Hiele (1986). La idea básica es que el aprendizaje de la geometría se hace pasando por unos determinados niveles de pensamiento y conocimiento, que son sucesivos (solo alcanzado un nivel se puede pasar al siguiente) y no van asociados a la edad. Cualquier persona, ante un nuevo contenido de aprendizaje pasa por todos los niveles, con mayor o menor rapidez según su grado de dominio de la geometría. El paso de un nivel a otro depende más de la enseñanza recibida que de la edad o madurez (Fouz, 2006).

Los van Hiele señalan como ideas previas al diseño del modelo la necesidad de tener en cuenta que en la base del aprendizaje de la geometría hay dos elementos importantes: el lenguaje utilizado y la significatividad de los contenidos. Por lo que respecta al lenguaje, esto implica que

los niveles de aprendizaje y su adquisición van muy unidos al dominio del lenguaje adecuado y en cuanto a los contenidos, solo pueden ser asimilados aquellos que corresponden a su nivel de razonamiento. Por último, los van Hiele señalan que no hay un método que se pueda considerar como panacea para alcanzar un nivel nuevo, pero mediante unas actividades y una enseñanza adecuadas se puede predisponer a los estudiantes a su adquisición.

En este modelo se plantean cinco niveles de razonamiento (del 0 al 4 en la notación más utilizada) de los que reseñamos las características fundamentales:

- Nivel 0: Visualización o reconocimiento. Los objetos se perciben en su totalidad, sin diferenciar atributos o componentes. Se describen por su apariencia física y por su similitud con elementos del entorno, sin utilizar el lenguaje geométrico básico para identificar las figuras por su nombre correcto.
- Nivel 1: Análisis. Se perciben los componentes y las propiedades de los objetos y figuras, tanto desde la observación como desde la experimentación, pero no se relacionan unas propiedades con otras o unas figuras con otras. Eso impide que los alumnos puedan elaborar definiciones, ya que estas se elaboran a partir de propiedades. Se considera que en este nivel comienza los estudiantes comienzan a generalizar, señalando qué figuras cumplen una determinada propiedad matemática, pero considerándolas de forma independiente.
- Nivel 2: Ordenación o clasificación. Se describen las figuras de manera formal, es decir, se señalan las condiciones necesarias y suficientes que deben cumplir. Esto permite entender el significado de las definiciones, su papel dentro de la geometría y los requisitos que siempre requieren. También se realizan clasificaciones lógicas de manera formal, ya que, una vez iniciado el razonamiento matemático, se reconoce qué relaciones mantienen unas propiedades con otras y cuáles son las consecuencias de estas relaciones.
- Nivel 3: Deducción formal. En este nivel se realizan deducciones y demostraciones lógicas y formales, se comprenden las relaciones entre propiedades y se formalizan en sistemas axiomáticos. También se comprende cómo se puede llegar a los mismos resultados partiendo de proposiciones o premisas distintas, lo que permite entender que se puedan realizar distintas formas de demostración para obtener un mismo resultado. En este nivel, al tener un alto nivel de razonamiento lógico, se tiene una visión globalizadora de las matemáticas.
- Nivel 4: Rigor. Se conoce la existencia de diferentes sistemas axiomáticos, que se pueden analizar y comparar. Se puede trabajar la geometría de manera abstracta sin necesidad de ejemplos concretos.

Un estudiante puede estar en distintos niveles, según los contenidos. Los trabajos realizados, indica Fouz (2006) muestran que los estudiantes no universitarios alcanzan únicamente los tres primeros niveles y que el nivel último resulta inalcanzable.

Los niveles de van Hiele están pensados para permitir una secuenciación del aprendizaje, porque se plantean como niveles jerárquicos, cuyo orden no se puede alterar. Son asimismo niveles recursivos, es decir, lo que es implícito en un nivel se convierte en explícito en el siguiente nivel (Fouz, s.f.:70). Por ejemplo, en el nivel 0 se consideran elementos explícitos las figuras y los objetos y elementos implícitos, las partes y propiedades de figuras y objetos. En el nivel 1, las partes y propiedades de figuras y objetos pasan a ser elementos explícitos, mientras que las implicaciones entre propiedades de figuras y objetos son elementos implícitos.

En cada nivel es importante el dominio del lenguaje específico, ya que la progresión entre niveles va muy unida a la mejora del lenguaje matemático necesario en el aprendizaje. En el modelo se da mucha importancia al test-entrevista, es decir, se da mucha importancia a que los estudiantes expliquen lo que saben y cómo lo saben.

El paso entre niveles se plantea de forma continua, mediante pequeños saltos que, conexos, permitirán el paso final de nivel. Esto, señala Fouz (s.f.: 71), está más de acuerdo con las teorías cognitivas modernas del aprendizaje que señalan cómo creamos sucesivamente esquemas significativos de pensamiento, mejores, pero cercanos a los que teníamos. Para construir o mejorar estos esquemas tiene una importancia decisiva la interacción entre profesor-alumno.

Una vez determinados los niveles, los van Hiele plantean un modelo de enseñanza con cinco fases: la fase 1 –preguntas/información– busca determinar el nivel de partida de los alumnos y establecer la orientación de las actividades siguientes; la fase 2 –orientación dirigida– incluye las actividades-clave para que el alumno realice los aprendizajes que se persiguen; la fase 3 –explicación o explicitación– se plantea como una fase de interacción, de intercambio de ideas y experiencias entre alumnos, que permite observar la adecuación del lenguaje utilizado por estos, según lo requerido en cada nivel; la fase 4 –orientación libre– incluye actividades más complejas y de carácter abierto (con diversidad de soluciones correctas), de aplicación de lo anteriormente aprendido, tanto respecto a contenidos como al lenguaje necesario; por último, la fase 5-integración, no trabaja con contenidos nuevos sino que se sintetizan los ya trabajados con objeto de crear una red interna de conocimientos aprendidos o mejorados que sustituya a la que ya poseía.

El modelo de van Hiele para el aprendizaje de la geometría incide en dos aspectos ya señalados en el aprendizaje de la abstracción: la idea de que se trata de un proceso que se ha de descomponer en partes jerárquicamente organizadas para que pueda ser abordado didácticamente y la importancia concedida al lenguaje en el dominio de cada una de las partes. Parece difícil, no obstante, determinar cómo se produce el paso entre los diferentes niveles de abstracción que se señalan.

1.5. La enseñanza de la gramática

Tomando como referencia la publicación de la Logse, durante el periodo 1990-2010 la enseñanza de la gramática ha vivido cambios importantes en las finalidades que se le atribuyen (véase 1.1), lo que ha impulsado la búsqueda de nuevos modelos, bien mediante prácticas innovadoras, bien a través de la investigación didáctica.

Sin embargo, junto a estos cambios, continúa habiendo una práctica bastante inmovilista en las aulas. La orientación mayoritaria, especialmente en los niveles de enseñanza secundaria, consiste en abordar el estudio de los elementos del sistema de la lengua (formas lingüísticas, estructuras sintácticas) independientemente de las funciones que tienen en el texto y en el discurso. Esta orientación va asociada a los modelos transmisivos de enseñanza: el esquema prototípico de lección de gramática es que el profesor o el libro de texto pone un ejemplo de la cuestión gramatical objeto de enseñanza del cual se extraen sus características básicas o atributos de la categoría. A partir de ellos se formula una definición que, en general, sirve como punto de partida para los ejercicios de identificación de los elementos que pertenecen a dicha categoría. Estos ejercicios pretenden ser un refuerzo de la categoría gramatical y un refuerzo de su aprendizaje. La incorporación en los currículos de nuevos contenidos provenientes de la lingüística del texto y del discurso no ha conllevado cambios metodológicos acordes a las finalidades establecidas.

Los intentos de variar el planteamiento teórico y metodológico del trabajo gramatical en el aula apuntan hacia la consecución de una *gramática pedagógica* (1.5.1), concepto aglutinador de la perspectiva didáctica frente a la gramática científica. En el núcleo de este concepto situamos la reflexión sobre los contenidos gramaticales de la enseñanza (1.5.2), con una breve alusión a la cuestión terminológica. Finalmente, exponemos el modelo teórico-metodológico que orienta nuestra intervención, las secuencias didácticas de gramática (SDG) (1.5.3).

1.5.1. La gramática pedagógica

Si al hablar de actividad metalingüística nos situamos en la perspectiva del aprendizaje, el término *gramática pedagógica* nos remite a la perspectiva de la enseñanza, a los contenidos gramaticales específicos para la escuela y a las diferencias entre esta gramática y la gramática científica. Según Camps y otros (2005: 113), aunque el término ha sido utilizado en distintos momentos, se habla con fuerza de la necesidad de una gramática pedagógica cuando se cuestionan las relaciones de las teorías lingüísticas con la enseñanza gramatical, especialmente en el marco de las aproximaciones comunicativas a la enseñanza de lenguas extranjeras (Allen y Widowson, 1974; Besse y Porquier, 1991; Cuenca, 1994a; Odlin, 1994; Titone, 1976; Widowson, 1990).

Hablar de gramática pedagógica nos obliga a tener en cuenta al destinatario, el alumno, y sus conocimientos (implícitos y explícitos), así como las finalidades de la enseñanza gramatical (véase 1.1). En la educación no universitaria los alumnos no han de conocer los últimos modelos descriptivos o explicativos ni tampoco han de dominar todos los niveles de análisis gramatical, pero sí han de poder reflexionar sobre la lengua y controlar el uso que hacen de ella para alcanzar niveles elaborados de expresión y comprensión verbales. Eso justifica que la gramática pedagógica utilice las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica, garantizando su coherencia en relación con las finalidades. Como planteó Bronckart (1985a: 12), se trata de invertir las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia: entre la gama de propuestas teóricas aceptables de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar, remarca Bronckart, la idea de que hay un modelo teórico (o incluso de más de uno) adecuado para la enseñanza de la lengua. También en esta línea, otros autores hablan de *sincretismo pedagógico* para explicar la relación que la gramática pedagógica ha de establecer con las ciencias del lenguaje (Camps, 1998: 117-118; Castellà, 1994: 19; Cuenca, 1992: 133-134; Cuenca, 1994a: 18; González Nieto 2001: 295) o de la naturaleza híbrida de este tipo de gramática (Odlin, 1994: 10-11).

Titone (1976: 172-174), desde una perspectiva psicolingüística, entiende que la gramática didáctica, a mitad de camino entre la intuitiva y la analítica o científica

está destinada a la enseñanza de los conceptos y a la formación de las habilidades, que pueden denominarse genéricamente, gramaticales. Se vale de nociones simplificadas, de la ayuda de la intuición de procedimientos concretos para llevar al individuo a tener conciencia del funcionamiento del idioma y a superar errores absorbidos con anterioridad.

En la medida en que su objetivo es llevar al que aprende a un grado suficiente de dominio funcional de los procesos gramaticales de codificación y descodificación, el valor funcional de la gramática es directamente proporcional a su aproximación a la praxis, más que al conocimiento.

Desde la enseñanza de segundas lenguas, Besse y Porquier (1991: 80) parten de dos supuestos básicos: que el aprendiz ha de saber usar la lengua objeto de estudio hasta un cierto límite y que ha de tener acceso al modelo de la gramática explícita a través de un lenguaje comprensible para lo cual, si se considera necesario, se puede modificar el metalenguaje propio de los expertos. Estos autores hablan de la *gramática explicitada*, bien por los profesores o por los alumnos, y proponen la noción de *gramática pedagógica*, también a medio camino entre la gramática implícita de los aprendices y la gramática analítica de los lingüistas. Se trata de proporcionar a los estudiantes medios conceptuales y un método de razonamiento para aprehender reflexivamente sus propias prácticas lingüísticas.

La gramática pedagógica es una gramática para la escuela, a medio camino entre la gramática implícita y la analítica. Como dice Castellà (1994), debe ser una gramática para el uso y ha de responder a la pregunta *¿Qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito?* Aunque no es una tarea que se pueda considerar hecha, diversos autores han ido apuntando sus características (Camps y otros, 2005; Cuenca, 1994a; González Nieto, 2002; Zayas, 2004 y 2007): en primer lugar, la selección de contenidos ha de hacerse en función de los objetivos de la enseñanza y con la transposición didáctica correspondiente, teniendo en cuenta la forma de aprender de los alumnos. Eso implica establecer puentes entre el uso y la reflexión, priorizar las dimensiones pragmática y semántica de los fenómenos lingüísticos por delante de la descripción formal, presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva y según la función que tienen en el discurso, y considerar opciones metodológicas centradas en la actividad del alumno, que incorporen el trabajo cooperativo, la interacción oral y la composición escrita como instrumentos para aprender (Durán, 2009; Fontich, 2006b).

1.5.2. Los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua

El replanteamiento de los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua se sitúa en el proceso más general de cuestionamiento de las relaciones entre las didácticas específicas y las disciplinas de referencia. Tras los problemas ocasionados por los planteamientos aplicacionistas, que propugnaban la adaptación a la enseñanza de las investigaciones disciplinares (recordemos los problemas ocasionados en los años 70 con los contenidos de las *nuevas matemáticas* o con la introducción de los planteamientos estructuralistas y generativistas en lengua), la reflexión sobre la especificidad de los contenidos escolares ha encontrado en conceptos como la *transposición didáctica* (Bronckart y Plazaola, 1998; Canelas-Trevisi, 2009; Chevallard, 1991; Petitjean, 1998; Verret, 1975), la *mediación pragmática* (Widdowson, 1998) o la *reconfiguración didáctica* (Vargas, 2004a) nuevas formas de abordar la cuestión.

a. La transposición didáctica y la especificidad de los contenidos de enseñanza

El concepto de *transposición didáctica*, en la formulación inicial de Verret (1975) se define como la distancia que se instaura necesariamente entre las prácticas de enseñanza como prácticas de transmisión y la práctica y los procesos de creación del saber como prácticas de invención. Se trata de articular el análisis epistemológico del saber con el análisis didáctico. Chevallard (1991), desde la didáctica de las matemáticas, retoma este término y lo sitúa en relación con el *sistema didáctico*, entendido como el espacio de intervención de las didácticas específicas, en una relación ternaria entre los docentes, los alumnos y el saber que se enseña, cuya elaboración requiere de transposición didáctica, en relación con el saber científico de referencia. Alrededor del sistema didáctico aparece lo que Chevallard denomina *noosfera*, y que representa una suerte de tamiz en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social (padres, especialistas de las

disciplinas de referencia, políticos...). La noosfera se hace especialmente presente cuando el sistema didáctico no responde a las demandas de la sociedad.

En la transposición didáctica, Chevallard diferencia un primer movimiento desde el saber académico hasta el *saber para enseñar* y un segundo movimiento de transposición del *saber para enseñar* en un *saber efectivamente enseñado*. Estos dos movimientos definen los tres niveles de la transposición que considera Canelas-Trevisi (2009: 12): en el primer nivel se sitúa la selección de los saberes para enseñar realizada por agentes designados socialmente (básicamente, los elaboradores de currículos oficiales); en el segundo nivel, estos saberes seleccionados se articulan como saberes didácticos propiamente dichos, en función de un proyecto social de enseñanza; en el tercer nivel, por último, el profesor elabora su propia transposición “interna” al dar vida a los saberes inscritos en los documentos pedagógicos en cada clase particular.

La importancia de la transposición didáctica reside en que rompe la ilusión de correspondencia entre el *saber que se enseña* y el conocimiento específico de la disciplina correspondiente en el ámbito académico. El saber que forma parte del sistema didáctico no es idéntico al saber científico, y su legitimidad depende de la relación que establezca respecto de los saberes académicos por una parte y del saber banalizado del entorno social, por otra. La transformación de los conocimientos en saber para la enseñanza necesita de transformaciones radicales de cinco tipos: la desincretización del saber (su estructuración en campos o dominios distintos), la despersonalización, la necesidad de programación para que pueda ser asimilado, la publicidad y el control social de los aprendizajes.

Respecto de la despersonalización, señala Chevallard que todo saber está conectado originalmente con su productor puesto que se encarna en él. Compartir ese saber, aun en el interior de la comunidad académica, supone cierto grado de despersonalización, lo que constituye un requisito para la publicidad del saber. Por ejemplo, lo que hoy conocemos como *Mecánica clásica*, fue en principio un saber personal (casi esotérico, agrega) de Isaac Newton. Fueron las presiones de su entorno las que produjeron el nacimiento de los *Principia*. Pero sin duda, este proceso, que se inicia dentro de la misma comunidad académica, completa su ciclo en el momento de la enseñanza: “pueden creerme, porque no es mío”. La despersonalización dota al saber de un aura de objetividad.

El autor agrega el concepto de *vigilancia epistemológica*, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la diferencia entre el saber académico y el saber que se enseña. No consiste en buscar las incoherencias entre ambos sino de analizar la coherencia del saber para la enseñanza respecto de las situaciones específicas de uso, lo que implica su vinculación directa con las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Canelas-Trevisi, 2009:13).

Desde la formulación de Chevallard, la transposición didáctica ha ampliado su campo de

aplicación también a las prácticas. Perrenoud (1998) defiende que las prácticas movilizan saberes de distinto tipo (saberes expertos, profesionales o prácticos), por lo que no se pueden considerar realidades claramente distintas: no hay saberes sin prácticas, ni prácticas sin saberes.

Así pues, la noción de *transposición didáctica* da cuenta del paso de las prácticas sociales y de los saberes científicos elaborados en el campo de los estudios lingüísticos con el fin de convertirse en contenidos seleccionados para ser enseñados y muestra cómo estos saberes experimentan transformaciones con el fin de adecuarse a su función formadora (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010: 75). Los estudios del fenómeno de la transposición han puesto en evidencia que esta transformación es un largo proceso que se desarrolla también durante la misma actividad de enseñar y aprender.

Widdowson (1998:2), por su parte, también se ocupa de las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la enseñanza de la lengua y propone el concepto de *mediación pragmática* para hablar de “una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos”. Esta mediación pragmática está constituida por un doble proceso: la *apreciación*, centrada en la teoría, y la *aplicación*, que enlaza con la práctica. La apreciación consiste, en primer lugar, en la interpretación de las ideas utilizando los términos propios de las teorías de procedencia y, en segundo lugar, en la evaluación, que consiste en especificar “el valor de transferencia de las ideas”, en relación con el campo concreto de aplicación. La aplicación enlaza con la práctica y también puede ser concebida como una operación en dos fases. En la primera, las ideas se someten a la operación de poner en práctica técnicas diversas para conseguir resultados didácticos concretos. Después, en una segunda fase, la evaluación valora las consecuencias de esa puesta en práctica.

Widdowson considera la apreciación como la actividad principal de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y la aplicación como la actividad principal de la enseñanza de la lengua propiamente dicha. Pero lo que considera crucial es la relación entre ambas, como dos vertientes necesarias de la mediación.

Por último, Vargas (2004a), entre los autores que cuestionan el concepto de transposición didáctica, propone hablar de *reconfiguración didáctica*. Defiende que el proceso de construcción de los contenidos de enseñanza de la gramática sigue un proceso similar al de la construcción de los saberes científicos. La reconfiguración didáctica de los saberes lingüísticos para la enseñanza consiste en crear una coherencia interna entre los diferentes elementos que se toman prestados de los diferentes campos, más o menos heterogéneos, de la Lingüística. Para ello, indica, se ha de prescindir, en cada nivel de estructuración lingüística, de las definiciones o de los procedimientos susceptibles de ser invalidados en otro nivel de estructuración.

Vargas distingue la reconfiguración didáctica de la mera recomposición, que consistiría únicamente en una amalgama de elementos heterogéneos, sin coherencia entre ellos, como sucede, a su juicio, con los contenidos gramaticales de las disposiciones oficiales francesas, que llegan a hablar (en las disposiciones de 1990-2000), de tres gramáticas: de la frase, del texto y del discurso.

Las tres perspectivas mostradas inciden con claridad en la diferencia entre el saber científico, elaborado por las disciplinas de referencia, y el saber didáctico, elaborado para la enseñanza. Las tres ponen de manifiesto, asimismo, la necesidad de que sea la didáctica la que establezca los criterios, en función de sus necesidades específicas.

b. La selección de los contenidos gramaticales

Las decisiones sobre la selección de contenidos gramaticales para la enseñanza vienen determinadas por las finalidades que se concede a la presencia de la gramática en la educación general de los alumnos. Como hemos señalado (véase 1.1), podemos agrupar estas finalidades en dos núcleos: la reflexión gramatical en relación con la mejora del uso lingüístico (1.5.2.b.1) y el saber gramatical sistematizado como parte de los saberes escolares que una sociedad establece para sus futuros ciudadanos (1.5.2.b.2). En torno a estos núcleos confluyen las aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje (Álvarez, 2005; González Nieto, 2001), cuya articulación en un modelo coherente para la enseñanza no es tarea fácil. Como señala González Nieto (2001: 11), “un problema importante, seguramente el problema central de la enseñanza, está, precisamente, en la relación entre *conocimientos de uso* y *conocimientos sobre la lengua*”. Esta relación no se puede abordar sin tener en cuenta la metodología de trabajo en el aula, por lo que planteamos ambos aspectos de forma relacionada. Finalmente, abordamos brevemente la cuestión de la terminología gramatical, frecuente objeto de polémicas (1.5.2.b.3).

b.1. La reflexión gramatical sobre el uso lingüístico

Una manera de entender las relaciones entre uso y reflexión gramatical es subordinar la segunda a las necesidades del primero, tanto desde la perspectiva del análisis de los textos producidos por otros como desde la producción de textos propios (sean escritos o de registro oral formal).

El análisis ha tenido, y tiene, mucha presencia en las aulas desde planteamientos diferentes, si bien el más conocido es el del comentario de texto. Los alumnos interpretan el sentido de los textos tomando en consideración las características del género y la situación de enunciación, analizan la organización de las ideas y las marcas lingüísticas que muestran la relación del texto con el contexto y la cohesión interna de los enunciados. Normalmente se trabaja con “buenos ejemplos”, literarios y periodísticos sobre todo, que nutren la competencia lingüística de los estudiantes y les muestran usos elaborados de la lengua.

La producción de textos propios nos sitúa en una perspectiva didáctica bien diferente. No se trata de que el alumno analice lo que otro ha hecho (y ha hecho bien), sino de que se sitúe en la perspectiva del emisor, del que tiene algo que decir. Escribir un texto es un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes, pero también requiere operaciones conscientes, como, por ejemplo, la planificación según las variables del contexto y del género (Rodríguez Gonzalo, 2009b), la textualización del plan de texto para convertirlo en una sucesión de enunciados cohesionados, con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables, y la revisión, como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y también, elegir soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, igual que en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de ampliar el repertorio expresivo del alumno y de fomentar el control sobre los textos propios, lo que requiere un trabajo gramatical bien diferente. Conocer un elemento lingüístico y saber analizarlo no implica saber utilizarlo en la propia escritura.

En la educación secundaria, tanto la consideración de la lectura como un proceso de interpretación como la concepción de la escritura (o de la expresión oral formal) como un proceso complejo de elaboración de textos, necesitan de la reflexión gramatical explícita, basada en saberes gramaticales tanto conceptuales como procedimentales. Los saberes conceptuales han de permitir al alumno, al menos, identificar los elementos y conocer características de su funcionamiento en los textos. Los saberes procedimentales, por su parte, han de permitir utilizar la lengua adecuadamente, y además, analizar y controlar las producciones lingüísticas en dos sentidos: por una parte, los procesos de producción y de comprensión y por otra, los productos, lo que implica analizar elementos pero también saber revisar y hacer cambios para valorar su efecto en la frase o en el texto resultante. Entre estos saberes parece que hay interrelación, hipótesis en la que se basa la enseñanza de la gramática en la educación obligatoria (Camps, 1998: 108).

No se trata, pues, de estudiar las unidades lingüísticas aisladamente, sino de saberlas identificar y utilizar en los contextos de comprensión y producción de las diferentes situaciones comunicativas en que se puede encontrar un ciudadano culto. Para que esto sea posible, es necesario responder a dos cuestiones: cuáles son los contenidos gramaticales y cómo se han de trabajar en el aula.

b.1.1. Los contenidos

Desde los años 90 del siglo veinte, en nuestro contexto, ha habido diversas propuestas de contenidos gramaticales para posibilitar la reflexión sobre el uso, bien dirigidas a la educación secundaria (Castellà, 1994; Cuenca, 1994a; González Nieto, 2001; Zayas y Rodríguez, 1992) o a un público universitario (Conca y otros, 1998). Todas coinciden, con diferentes matices, en delimitar tres ámbitos de intervención didáctica en el aprendizaje gramatical: el contextual, el textual y el oracional.

- El ámbito contextual incluye los contenidos pertinentes para la planificación pragmática del texto, es decir, las unidades lingüísticas que funcionan como marcas enunciativas (deixis personal, espacial y temporal, modalización, registro léxico, etc.).
- El ámbito textual selecciona los contenidos que aseguran la cohesión del texto (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia) y la conexión (conectores, puntuación) entre las oraciones.
- El ámbito oracional recoge los contenidos pertinentes para un conocimiento básico del código, tomando como unidades la oración y la palabra.

Además, Castellà (1994: 21) propone incluir contenidos vinculados a la cultura lingüística general, como por ejemplo, conocimientos sobre la diversidad lingüística o sobre la historia de las lenguas.

Esta selección de contenidos gramaticales recibe aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, desde la lingüística textual y del discurso, la pragmática y la sociolingüística (González Nieto, 2001) hasta la gramática tradicional o la lingüística cognitiva (Cuenca, 1994a: 32-33), que han de someterse a transposición didáctica para adecuarlas a las finalidades educativas y para dotarlas de coherencia (véase 1.5.2.a). En este sentido encontramos propuestas en manuales de gramática dirigidos fundamentalmente a estudiantes universitarios como el de Conca y otros (1998) para el ámbito catalanoparlante o los de Chartrand y otros (1999), Moirand (1990), Tomassone (1996) y Vargas (1999) para el área de influencia de la lengua francesa (Milian, 2000). También en relación con la educación secundaria, ha habido desarrollos parciales de estos contenidos gramaticales en materiales para el aula en los que la reflexión gramatical se vincula a las actividades de comprensión y producción de textos de diferentes géneros y ámbitos de uso. Así, la propuesta de Zayas y Rodríguez (1992) se desarrolla en distintos materiales para el aula (Ferrer, Escrivà y Lluch, 1994; Martínez, Rodríguez y Zayas 1990a y b, 1992; Zayas, Martínez y Rodríguez 2002a y b, 2003a y b; Zayas, Rodríguez y Martínez, 1990).

Estas propuestas de contenidos han encontrado un eco desigual en los decretos curriculares a partir de la Logse (Camps y otros, 2005: 85-100; Durán, 2010a; González Nieto y Zayas, 2008). Pero, al menos, muestran otra manera, bien que minoritaria, de entender el trabajo gramatical según la cual las actividades de observación, de análisis y de utilización de las formas gramaticales adoptan un carácter funcional: no se trata solo de describir cómo es una forma gramatical determinada, sino de saber para qué sirve y cómo se utiliza.

b.1.2. La metodología de trabajo en el aula

La subordinación de la reflexión gramatical a la elaboración de textos, es decir, a la realización de prácticas discursivas sobre géneros diversos (columnas de prensa, artículos divulgativos,

exposiciones orales, crítica de espectáculos...), entendida como un proceso de planificación, textualización y revisión, tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la comprensión y de la expresión del alumno. Pero es un desarrollo que necesita de reflexión y de control, no se trata de actividades de expresión espontánea (Martínez, Rodríguez y Zayas, 1994; Rodríguez, Martínez y Zayas, 1995; Rodríguez Gonzalo, 1999a y 1999b). Por eso el alumno necesita determinadas ayudas gramaticales sobre las marcas lingüísticas del género que ha de elaborar, como se muestra en la figura 8:

PRÁCTICA DISCURSIVA (GÉNERO DE TEXTO ORAL O ESCRITO)	
PLANIFICACIÓN PRAGMÁTICA (intención, emisor, destinatario, ámbito de uso...)	REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA sobre 1. Ámbito contextual: <ul style="list-style-type: none"> • Persona gramatical • Perspectiva temporal • Modalización • Registro léxico • ...
PLANIFICACIÓN SEMÁNTICA (selección y organización de contenido pertinente)	
TEXTUALIZACIÓN	REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA sobre 2. Ámbito textual: <ul style="list-style-type: none"> • Conectores • Sustituciones pronominales o léxicas • ...
REVISIÓN (durante el proceso o sobre el producto)	REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA sobre los dos ámbitos anteriores

Figura 8: Reflexión metalingüística y elaboración de textos (Rodríguez Gonzalo, 2000: 68)

Durante la planificación, el alumno ha de plantearse tanto el problema del contenido como el problema retórico. Por ello, la reflexión gramatical, en esta fase de la elaboración del texto, ha de versar sobre las marcas enunciativas del género elegido, mediante: a) actividades de observación y análisis de marcas enunciativas en textos modelo (especialmente de la persona gramatical y de la perspectiva temporal que adopta el emisor), que persiguen que el alumno conozca las posibilidades que la lengua ofrece y los efectos de sentido de cada una, de modo que se pueda plantear conscientemente su opción como autor de un texto propio; b) actividades de reflexión sobre las palabras o expresiones modalizadoras, que revelan la postura del emisor ante lo que dice (por ejemplo, ante un título de una crítica de espectáculos como “Tonterías ingeniosas”, identificar el tipo de valoración y los recursos lingüísticos en que se apoya, cambiar la valoración del texto substituyendo únicamente el sustantivo o el adjetivo, formar otros títulos con la misma estructura nominal...); c) actividades de reflexión sobre la necesidad de tener en cuenta que el texto es público y sobre el grado de formalidad y de precisión léxica que requiere (registro), etc.

En todas estas actividades, la reflexión está en función del uso. Por ello, se ha de priorizar el funcionamiento discursivo de las formas lingüísticas y los aspectos semántico-pragmáticos antes

que la complejidad formal. Cada recurso puede utilizar diversas formas lingüísticas, en ocasiones de gran complejidad morfológica o sintáctica. El objetivo de la reflexión no es inventariar esta diversidad sino conocer su funcionamiento y comprender lo que aportan al significado del texto.

Tras las decisiones sobre la planificación del texto, los problemas a los que se enfrenta el alumno se refieren a la textualización. Conseguir que un texto bien planificado sea también un texto comprensible y bien escrito supone dominar las formas lingüísticas de la cohesión, fundamentalmente la conexión y la anáfora, para lo cual se requieren actividades de manipulación como las de reescritura y revisión de textos. Junto a la importancia de trabajar sobre los procedimientos de cohesión del género en elaboración, se ha de realizar también un trabajo insistente con actividades específicas, que revierten en beneficio de la capacidad del alumno de revisar textos (propios y ajenos), tales como a) transformaciones de textos con consignas específicas, que obliguen a variar la estructura sintáctica del enunciado (por ejemplo, reescribir el fragmento “El contenido claramente ofensivo para las mujeres que incluyen algunos anuncios hace que muchas personas sensibles rechacen comprar los productos anunciados” con un comienzo dado, como “Algunos anuncios incluyen....” o “Muchas personas sensibles...” (Jimeno, 2000:160); b) actividades de textualización, para pasar del estilo fragmentado, frecuente en los alumnos de Secundaria, al estilo cohesionado (por ejemplo, a partir de un conjunto de oraciones simples relacionadas, escribir un fragmento cohesionado utilizando el menor número de palabras posible, pero conservando todas las informaciones); c) actividades de integración de una nueva idea en un fragmento ya redactado (se pueden ver ejemplos en Zayas, 2001); d) actividades para ejercitar distintas maneras de aludir a un mismo referente mediante procedimientos de sustitución léxica (nominalizaciones, sustituciones sinonímicas, hiperónimos) (Zayas, Martínez y Rodríguez, 2003a).

Estas actividades de manipulación no necesitan una actividad metalingüística verbalizada y si el alumno explica lo que hace, puede hacerlo en lenguaje cotidiano. Como dice Tolchinsky (1997:36)¹¹:

Podemos dar las razones por las que elegimos una palabra y no otra, pero difícilmente podemos dar razones de cuestiones relativas a la coherencia discursiva. Es decir, podemos explicar metalingüísticamente las relaciones entre las formas lingüísticas y la situación extralingüística, pero no las intralingüísticas. Solo escribiendo lo que acabamos de decir nos damos cuenta de las formas lingüísticas que utilizamos y podemos, a veces, articular una explicación. Es cierto que la coherencia y la cohesión discursivas progresan con la edad, con la escolaridad y que difieren según las prácticas culturales, pero esto parece que tiene más relación con un cambio en la planificación y el control del discurso que no con una reflexión metalingüística sobre la coherencia.

Finalmente, por lo que respecta a las actividades de revisión, se ha de tener en cuenta que esta operación requiere un grado muy elevado de reflexión metalingüística. Cuando la revisión recae sobre cuestiones que los estudiantes tienen interiorizadas, es decir, sobre las que tienen

¹¹ La traducción al castellano es nuestra.

un alto dominio funcional, pueden controlar la actividad (como en las revisiones ortográficas, en buena parte de los casos). Pero si no dominan lo que se pide que revisen (mantenimiento de la referencia, correlaciones verbales...), los alumnos no son competentes para revisar lo que no corresponde a su manera de expresarse. Además, en la revisión gramatical de textos propios o de iguales, el alumno ha de analizar su propio uso lingüístico o el de sus iguales y ha de reflexionar sobre él, lo que obliga a mantener un doble control: sobre lo que dice y sobre cómo lo dice, en una situación semejante a la que realiza un escritor cuando revisa su texto (Rodríguez Gonzalo, 2009a). De ahí que convenga proponer actividades de revisión gramatical muy focalizadas en problemas trabajados previamente en el aula y en párrafos o enunciados cortos.

La reflexión sobre las virtualidades de este planteamiento (Rodríguez Gonzalo, 2000) también ha evidenciado sus limitaciones: por una parte, una selección de contenidos gramaticales en función de las necesidades de los textos que se elaboran no permite la sistematización de aspectos gramaticales básicos vinculados al ámbito morfosintáctico (Zayas, 2004); por otra, el dominio de procedimientos de cohesión como, por ejemplo, el mantenimiento de la referencia requiere un trabajo intensivo específico (Jimeno, 2000). Estas carencias han dado paso a nuevas reflexiones de la gramática pedagógica: la pregunta sobre qué contenidos se han de sistematizar en la escuela y cómo, para hacer esta sistematización, se hace necesario un modelo de enseñanza gramatical que sitúe la reflexión sobre la lengua como núcleo del trabajo didáctico.

b.2. La sistematización de los contenidos gramaticales

Desde la perspectiva de la gramática pedagógica hay una cierta coincidencia en que la sistematización de los contenidos gramaticales en la escuela no implica una nueva selección sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica y que considere los usos de los fenómenos estudiados. Se trata de considerar la relevancia del significado en las conceptualizaciones de los alumnos, como han puesto de relieve las investigaciones en este sentido (véase 1.3) y de enfocar de otro modo las relaciones entre uso y reflexión: no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se está interpretando o elaborando sino que se sitúan en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión desde otros presupuestos: así, por ejemplo, partir de la estructura semántica del verbo permite planteamientos diferentes sobre el estudio de los complementos verbales (Fontich, 2006a y 2006b) o a la estructura oracional (Zayas, 2000). Partir de los usos de formas lingüísticas como las nominalizaciones o las oraciones de relativo (Zayas, 2007) permite una reflexión gramatical más allá del reconocimiento, el análisis y la definición. Por ejemplo, en el caso de las nominalizaciones, se trata de un contenido que tradicionalmente se presenta en el marco de la enseñanza de la estructura de la palabra. Hay sufijos que forman sustantivos a partir de adjetivos o de verbos como: *tonto-tontería; blanco-blancura; adoptar-adopción; calentar-*

calentamiento. Más allá de identificar los sufijos y de reconocer el cambio de categoría, si el objetivo es la reflexión gramatical vinculada al uso, habrá que observar cuáles son los usos de las nominalizaciones y cuáles pueden ser las actividades que favorezcan la reflexión sobre estos usos y permitan desarrollar la conciencia idiomática y mejorar las habilidades discursivas (figura 9).

USOS DE LAS NOMINALIZACIONES	ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN GRAMATICAL (para el uso reflexivo de las nominalizaciones)
<p>1. ÍNDICES Y SUBÍNDICES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <i>transmisión</i> de información • La <i>variación</i> lingüística • La <i>diversidad</i> de las lenguas 	<p>ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA: Identificar el tema de un texto, esquematizarlo, agregar subtítulos, etc.</p> <p>ACTIVIDADES DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Elaborar cronologías, componer titulares de prensa, escribir explicaciones, etc.</p> <p>ACTIVIDADES DE MANIPULACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las proposiciones de un enunciado como: “La <i>reducción</i> del salario es la primera inquietud de los trabajadores” (<i>Los trabajadores están inquietos / Los trabajadores tienen miedo de que se les reduzca el salario</i>). - Realizar la operación inversa: integrar dos enunciados en uno. - Completar textos presentados con huecos, mediante nominalizaciones, como procedimiento de cohesión.
<p>2. CRONOLOGÍAS</p> <p>2004</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 de mayo: <i>Ampliación</i> de la Unión Europea: República Checa , Chipre, Estonia, • 10-13 de junio: <i>Elecciones</i> al Parlamento Europeo para su sexta legislatura hasta 2009 	
<p>3. DETERMINACIÓN DEL TEMA DE UN TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <i>proclamación</i> de la II República 	
<p>4. TITULARES DE PRENSA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los líderes de la UE discuten en Bruselas cómo afrontar las <i>turbulencias</i> financieras y el <i>calentamiento</i> global • La nieve y el viento complican la <i>circulación</i> en algunas carreteras del Pirineo 	
<p>5. ENUNCIADOS EXPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El masivo <i>acceso</i> a la red de los usuarios de Skype provocó la <i>caída</i> del servicio el jueves pasado. 	
<p>6. PROCEDIMIENTO DE COHESIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS Y EXPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Había dos maneras de tener hijos: engendrándolos y adoptándolos. La <i>adopción</i>... 	

Figura 9: Usos de las nominalizaciones y actividades gramaticales (Zayas, 2007)

Una gramática pedagógica ha de incluir un planteamiento metodológico que haga viables en el aula los aprendizajes propuestos, ya que la reflexión sobre qué se ha de enseñar y aprender para desarrollar la competencia metalingüística no es independiente de cómo se trabaja en el aula. Si la reflexión metalingüística de los alumnos ha de estar vinculada al uso de la lengua y se han de sistematizar unos conocimientos gramaticales básicos para poder hacerlo, hemos de considerar dos espacios de actividad gramatical en el aula: el espacio del uso reflexivo y el de la sistematización, con los mismos criterios metodológicos (Camps, 1998; Zayas, 2001): a) el

papel activo del alumno, lo que implica tener en cuenta sus conocimientos implícitos y favorecer su explicitación, mediante actividades diversas, que permitan ir más allá del reconocimiento y el análisis de las formas lingüísticas así como incorporar el trabajo cooperativo, la interacción oral y la composición escrita como instrumentos procedimentales para aprender; b) el papel del profesor como guía de la reflexión gramatical en el aula, lo que implica que el profesor ha de reelaborar, en función de los objetivos perseguidos, los conocimientos proporcionados por los estudios gramaticales y que ha de interactuar verbalmente con los alumnos para que progresen desde una actividad metalingüística no verbalizada hasta una actividad verbalizada en meta-lenguaje gramatical (véase figura 5, en 1.2.3.c); c) la necesidad de articular los procedimientos para la construcción de saberes en secuencias didácticas que permitan al alumno elaborar unos conocimientos que puedan ser operativos para aprender y mejorar los usos más formales y complejos de la lengua.

La articulación del trabajo gramatical en el aula en secuencias didácticas permite organizarlo y dotarlo de coherencia. Esta articulación se puede hacer de dos formas básicas: subordinando la reflexión metalingüística al trabajo de elaboración de textos o convirtiéndola en el eje articulador de la secuencia didáctica. En el primer caso, la gramática es un elemento subsidiario del aprendizaje de los usos formales de la lengua (orales o escritos). En el segundo, la reflexión sobre la lengua se constituye como objeto de aprendizaje en sí misma y permite la sistematización de los aprendizajes gramaticales. En 1.5.3 desarrollamos estas posibilidades en relación con el modelo de *secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)*, que propicia una enseñanza gramatical reflexiva.

b.3. La terminología gramatical

La relación entre contenidos gramaticales de enseñanza y teorías lingüísticas de referencia se ha reducido en ocasiones a una cuestión puramente terminológica, por lo que las demandas de unificación, de acuerdo en torno a una terminología básica para la escuela, han sido constantes. La incorporación de los planteamientos estructuralistas y generativistas a la enseñanza de la lengua, a partir de los años 70 del siglo pasado desencadenó una “inflación terminológica”, que provocó cierta alarma social. Como respuesta, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 1981 una *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* elaborada por académicos de prestigio como Lapesa, Seco o Lázaro Carreter (Lapesa y otros, 1981) con la finalidad de unificar los términos en los libros de texto y material de trabajo de la antigua EGB, aunque, según Mantecón Ramírez (1989:84), “con mejores intenciones que resultados”. Más utilidad didáctica atribuye este autor al *Glosario de la terminología gramatical*, publicado por Alonso Marcos, en el que incluye definiciones y ejemplos para explicar los términos incluidos en la *Terminología* de 1981 (Alonso Marcos, 1986). En países como Francia (1970 y 1975), Suiza (1979) o Bélgica (1949 y 1991) también las administraciones educativas intervinieron para racionalizar

la terminología en la enseñanza de la lengua, a veces en medio de grandes polémicas (García Castanyer, 2000; Macià, 2000).

A partir de los años 90, la irrupción de las corrientes comunicativas y de los planteamientos discursivos, con nuevas referencias teóricas (análisis del discurso, lingüística del texto, pragmática, etc.) ha vuelto a poner de actualidad el problema terminológico. No parece el momento de intervenciones explícitas de la administración educativa, como en los años ochenta, más allá de los términos recogidos en los currículos oficiales y de la influencia en la enseñanza de las obras de las academias de las distintas lenguas de España (diccionarios, gramáticas, ortografías). Camps y otros (2005: 116) señalan en torno a este tema tres planteamientos no excluyentes: las propuestas directas de terminología adaptada a la enseñanza, como las señaladas antes, o la planteada por Blanche-Benveniste y Gardes-Tamine, en 1989 para los estudiantes universitarios (García Castanyer, 2000: 145); la importancia de reflexiones generales sobre la adecuación de los estudios lingüísticos a la enseñanza, sin que se derive de ello una propuesta terminológica completa (Brucart, 2000; Cuenca, 2000; Nicolàs, 1994; Pérez Saldanya, 2000) y las reflexiones generales y algunas propuestas parciales de unificación terminológica en ámbitos lingüísticos plurilingües (catalán-castellano-lenguas extranjeras) y en el ámbito europeo principalmente (por ejemplo, Willems, 1999).

Desde la intervención en el aula, la falta de univocidad terminológica se considera un problema para la conceptualización. Recordemos que en el proceso de adquisición de conceptos, la denominación forma parte de la primera etapa, la *percepción* (véase 1.4.1). La proliferación descontrolada de términos dificulta que el alumno identifique con claridad el elemento que ha de conceptualizar (Fontich, 2006b: 25; Macià, 2000; Nicolàs, 1994) y dificulta también el objetivo de establecer progresivamente un metalenguaje común en la clase de gramática (Camps, 1998; Zayas, 2000).

Además de la univocidad, Macià (2000: 11-12) plantea los siguientes requisitos para la terminología de una gramática pedagógica: tener fundamentación científica pero sin perder operatividad dentro del aula; ser reducida (en consonancia con una cierta contención de los contenidos conceptuales a favor de los procedimentales); ser suficientemente clara; responder a un compromiso entre la tradición y las modernas adquisiciones y también a un compromiso entre la fidelidad a los particularismos terminológicos de cada lengua y la necesidad de universalidad.

A pesar de las dificultades que la diversidad terminológica puede suponer para la enseñanza de la gramática, consideramos, como reconoce Bosque (1994: 9-10) que “la renovación pedagógica en el ámbito de la gramática no se consigue cambiando la terminología (frente a lo que no pocas veces se ha dado a entender entre nosotros) sino más bien cambiando la rutina por la reflexión y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa”.

1.5.3. Un modelo de enseñanza gramatical reflexiva: las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)

La formulación de un modelo integrador de los distintos tipos de actividad metalingüística que puede desarrollar un hablante (Camps, 2000a) sirvió de paso previo para el planteamiento de un modelo de enseñanza de la gramática que permitiera establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado en lenguaje cotidiano y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos (Milian y Camps, 2006). Este modelo “no consiste en una propuesta cerrada sino que debe concebirse como un modelo hipotético (*Design model*) de intervención didáctica y de investigación sobre ella en el sentido que le da Brown (1992). Se trata de poner en funcionamiento una forma de enseñanza fundamentada, que permita observar e interpretar lo que ocurre, más que predecir y verificar una hipótesis previamente establecida. Como señala esta autora, es importante elaborar modelos de enseñanza fundamentados teóricamente y explicar por qué son eficaces y hacerlos a la vez creíbles y utilizables.” (Camps, 2010: 36).

El modelo de *secuencias didácticas para aprender gramática* (SDG), propuesto por Camps (2003a; Camps y otros, 2005; Camps, 2010) (figura 10) se basa en el modelo anterior de *secuencias didácticas para aprender a escribir* (Camps, 1994b; Camps, 2003b). Las secuencias didácticas como instrumentos pedagógicos susceptibles de ser experimentados en situación natural de aula también han sido desarrolladas por el grupo de Bronckart y colaboradores, de la Universidad de Ginebra (Bronckart, 1999; Dolz, 1994 y 1995; Dolz, Rosat y Schneuwly, 1991).

El modelo de las SDG permite que tanto aspectos enunciativos o discursivo-textuales como sintácticos, morfológicos o léxicos se conviertan en objeto de enseñanza, mediante la creación de un espacio de trabajo didáctico en el que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades de reflexión y razonamiento.

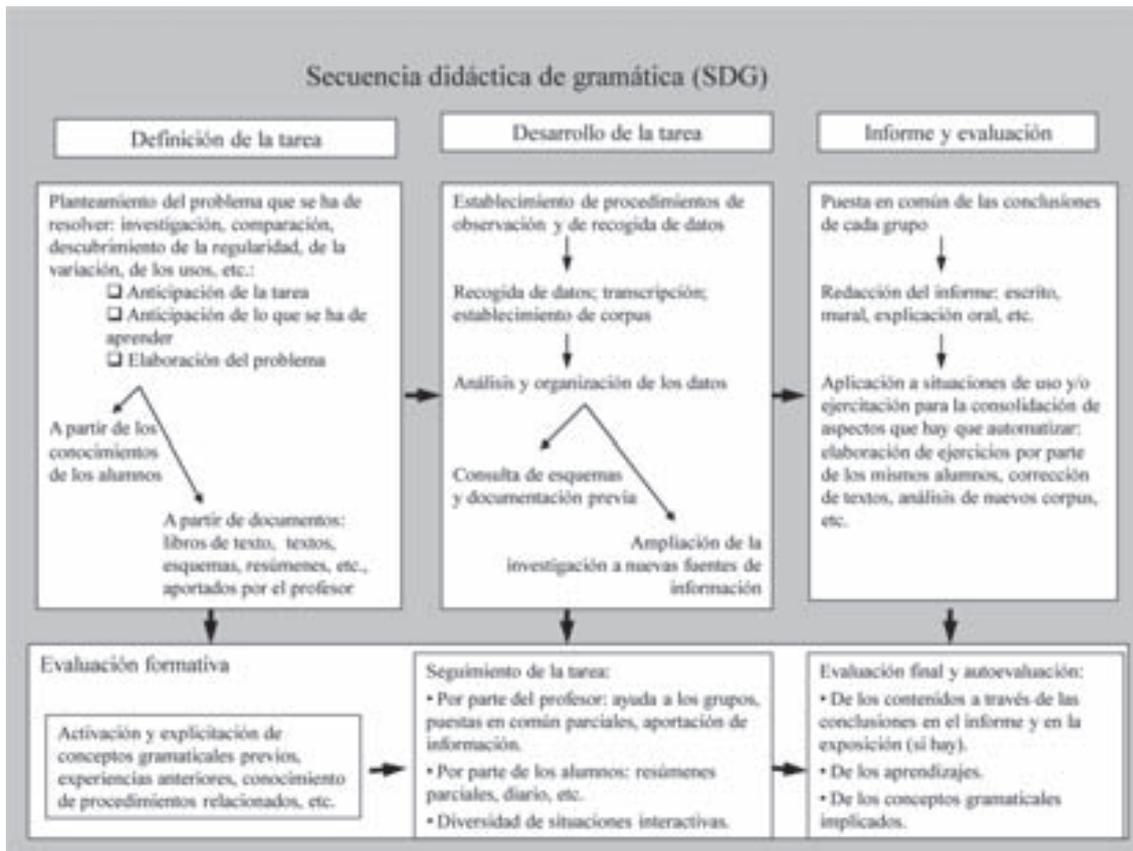


Figura 10. Modelo de secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) (Camps, 2003)

El modelo se plantea en tres fases consecutivas en el tiempo. La primera fase consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo: investigación, revisión de textos, descubrimiento de la regularidad, de la variación, etc. Para ello será necesaria la realización de actividades diversas, como, por ejemplo constatar una dificultad de uso lingüístico a partir de los propios trabajos, de los realizados por compañeros más jóvenes o de hablantes adultos (mediante la búsqueda y el análisis de textos) y explicitar posibles soluciones. La fase se cierra con la formulación del problema que se ha de investigar. La segunda fase, centro de la SDG, incluye las actividades que han de permitir a los alumnos desarrollar su trabajo de investigación sobre el problema gramatical planteado: recogida de datos, consulta de gramáticas, formas de análisis y de presentación de resultados, establecimiento de conclusiones. Este proceso se ha de sintetizar (por escrito, como presentación oral...) de forma organizada y comprensible para que pueda ser utilizado en la tercera fase. Esta tercera y última fase corresponde a la elaboración de un informe final (oral o escrito), que relacione la ejercitación anterior con la reflexión. Mediante la elaboración del informe, los alumnos verbalizan los conocimientos gramaticales trabajados, al nivel que sea posible según la edad de los alumnos y el punto de partida. El informe es al mismo tiempo un instrumento de evaluación y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos y de regulación de los procesos de aprendizaje.

En el modelo de las SDG hay que destacar la importancia de tres elementos caracterizadores (Milian y Camps, 2006): la importancia de la actividad, del *hacer* y, a la vez, del producto o resultado de la secuencia (el informe, las conclusiones), que le da sentido; la importancia del proceso para estimular el razonamiento metalingüístico, lo que requiere tiempo, una actitud abierta ante los problemas, exploratoria en muchos casos; y la importancia de la interacción entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí (trabajo por parejas o en pequeño grupo), entendida como mediadora en el proceso de construcción del conocimiento (Fontich, 2010 a y 2010b). Las interacciones orales sobre lo que se está aprendiendo, a veces acompañando los momentos de escritura reflexiva en colaboración, proporcionan la información para realizar una evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje (Fontich, 2006b; Milian, 2005; Ribas, 1997 y 2001). En la última fase, no obstante, esta evaluación adquiere un relieve especial, ya que cumple la función de recuperación metacognitiva de todos los contenidos implicados en la secuencia didáctica.

El objetivo, en definitiva, es implicar al estudiante y al profesor en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos a partir de actividades que les inciten a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo. Esta distancia es necesaria para, desde un nivel más abstracto, elaborar el razonamiento gramatical.

Este modelo de secuencia permite muchas variantes en el aula, que se pueden agrupar en tres bloques, entendidos como vías complementarias de elaboración del saber gramatical:

- Propuestas gramaticales subordinadas a la producción o a la comprensión de un texto: son secuencias didácticas que parten de situaciones de uso comunicativo de la lengua, en las cuales la reflexión se subordina al uso, pero con la condición de que ha de ser una reflexión explícita y consciente de los alumnos, que han de poder reutilizar los contenidos gramaticales trabajados (entre otros, Ribas y Verdaguer, 2006; Zayas, 1993a). Así, por ejemplo, para que los alumnos elaboren un manual de procedimientos narrativos en el que expliquen las opciones de escritura de que dispone un narrador se plantean actividades gramaticales explícitas sobre el uso de marcas enunciativas de persona, tiempo verbal y modalización (Rodríguez, Martínez y Zayas, 1995) que han de reflejarse después en el texto que escriben. Este primer bloque integra el planteamiento de la reflexión gramatical subsidiaria de la elaboración de textos expuesto en 1.5.2.b.1.2.
- Propuestas de reflexión sobre los conceptos gramaticales, que parten de interrogarse sobre el funcionamiento del lenguaje y que a través de la manipulación y la observación, llegan a la sistematización de algunos aspectos de la lengua y a la construcción de conceptos centrales en la gramática como el verbo (Sánchez de Medina, 2000), la complementación verbal (Fontich, 2006a y 2006b) o la oración (Milian, 2004).
- Propuestas de reflexión gramatical a partir del análisis de los usos lingüísticos o de la

variación. La gramática se estudia a partir de la formulación de una pregunta que convierte a los alumnos en “investigadores” de la lengua (Guasch, Gràcia y Carrasco, 2004; Gutiérrez, 1999). Este grupo se sitúa a medio camino entre los dos anteriores: por una parte, la implicación de los alumnos y la significatividad de las tareas puede ser mayor que en las propuestas del segundo bloque, ya que hay una finalidad fácilmente comprensible para los alumnos; por otra, se supera la limitación de las secuencias didácticas del primer bloque, en el sentido de plantear el estudio gramatical en función de la elaboración de un género textual, ya que en este caso el objeto de estudio prioritario es la estructura y el funcionamiento de la lengua y no la producción o la comprensión de un texto. A este tipo corresponde la SDG diseñada para nuestra investigación (Rodríguez Gonzalo, 2010a y 2010b), que exponemos en 4.2.

Con independencia de la variante elegida, todas las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) comparten características como las siguientes (Guasch y otros, 2008: 213): a) la SDG tiene un objetivo global, explícito y compartido por el profesor y los estudiantes, que relaciona las diferentes actividades que se proponen y les da sentido; b) las actividades son grupales, promueven la reflexión conjunta sobre aspectos del funcionamiento de la lengua, tienen carácter manipulativo (permiten experimentar, observar, ejemplificar, consultar...) y culminan en un informe o en una exposición oral que sirve de recopilación de la reflexión realizada; c) el carácter interactivo de las actividades implica que el diálogo es una de las fuentes principales de aprendizaje; d) la evaluación formativa es uno de los ejes de la SDG, ya que proporciona información sobre el aprendizaje durante todo el proceso; e) las secuencias didácticas para aprender gramática pueden cubrir un amplio repertorio de formas organizativas, pueden priorizar objetivos de diferente tipo y pueden privilegiar la construcción de conocimientos gramaticales diversos, según la opción elegida.

Es un modelo versátil, que propone una forma diferente de enseñar y aprender gramática, coherente con los principios del aprendizaje significativo, que concede importancia a la actividad del alumno y que promueve el desarrollo de la competencia metalingüística del hablante para que pueda regular el uso lingüístico-discursivo, tanto de su lengua primera como del resto de lenguas que conoce y utiliza.

El trabajo exploratorio a partir del modelo de SDG realizado hasta el momento (Camps y Zayas, 2006) se ha ido desarrollando mediante propuestas sobre la conexión en los textos argumentativos (Ribas y Verdaguer, 2006), el tiempo de la narración (Ferrer, 1998), los procedimientos de cohesión (Jimeno, 2000), el funcionamiento de los relativos (Gutiérrez, 1999), la utilización del pronombre *hi* en catalán (Camps y Fontich, 2003), la sintaxis de los recursos literarios (Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2004), el uso de los pronombres (Vilà, 2004), el aspecto verbal en diferentes lenguas (Guasch, Gràcia y Carrasco, 2004) o la complementación verbal (Fontich, 2006a y

2006b), entre otras. En las diferentes propuestas se constata la implicación de los alumnos en la tarea planteada como un problema que se ha de resolver o como una indagación que se ha de llevar a cabo; los inicios de reflexión gramatical que desencadena el proceso de aprendizaje; la importancia en la construcción de conceptos de un tiempo más largo que el de los ejercicios habituales; la capacidad de los alumnos para abordar problemas de complejidad controlada, pero progresivamente creciente; la importancia de la interacción entre iguales y, en especial, de la interacción con el profesor en estos procesos de construcción del saber gramatical. También se han constatado dificultades relativas a un modo de trabajo poco habitual, tanto para los profesores como para los mismos alumnos. El reto futuro, indica Camps (2010: 39), consiste en avanzar en la asunción del modelo para que pueda ser aplicado de forma habitual en las aulas y permita la programación de los contenidos gramaticales básicos.

2

LOS CONTENIDOS GRAMATICALES: EL TIEMPO Y EL ASPECTO VERBAL EN ESPAÑOL

Las relaciones entre tiempo y aspecto es uno de los temas gramaticales que, en palabras de Bosque (1990:11), “ha desbordado casi sistemáticamente a los gramáticos de todas las épocas”. La pertinencia o no de una categoría morfológica de aspecto para explicar las diferencias entre las formas verbales y su relación con la categoría de tiempo continúa siendo objeto de polémica para los gramáticos actuales.

La importancia del tema en la transposición didáctica de la secuencia diseñada para la experimentación justifica la presentación que realizamos en este capítulo. En primer lugar, se incluye una síntesis de los principales planteamientos gramaticales relacionados con la temporalidad, especialmente en relación con el sistema verbal español (2.1). A continuación, se introduce una breve reflexión sobre las opciones aconsejables, a nuestro juicio, para la transposición didáctica sobre la temporalidad en el sistema verbal español, en el primer paso, del saber teórico al saber que se ha de enseñar, con referencia a la Educación Secundaria Obligatoria (2.2).

2.1. La temporalidad en la oración y las categorías de tiempo y aspecto

La estrecha relación entre el tiempo y el aspecto es consecuencia de que ambas nociones tienen que ver con la temporalidad de los eventos verbales, desde tratamientos diferentes. Horts G. Klein (1974, en Martínez Láinez, 1986: 10) señala que no hay casi ninguna característica relativa al verbo que no sea “sospechosa” de aspecto cuando la categoría de tiempo no resulta suficiente para explicarla.

Los estudios sobre el tiempo como categoría gramatical comienzan por delimitar el tiempo lingüístico del extralingüístico, ya se trate del tiempo físico –como un continuo uniforme, lineal y segmentable a voluntad–, de su correlato psíquico –la vivencia individual del paso del tiempo– o

del tiempo cronológico, que es el tiempo de los acontecimientos, incluidos los de nuestra propia vida, como pone de relieve el planteamiento ya clásico de Benveniste (1974: 70 y ss.). Este tiempo cronológico ha sido siempre organizado por las distintas sociedades humanas según tres características: la estatividad, es decir, el establecimiento de un eje a partir de un punto cero del cómputo (nacimiento de Cristo o de Buda, llegada al poder de un soberano, etc.); la directividad, es decir, la existencia de un antes y un después en relación con el eje establecido y la condición mensurativa, que necesita de un repertorio de unidades de medida que permiten nombrar los intervalos constantes entre las recurrencias de fenómenos (por ejemplo, el intervalo entre la aparición y la desaparición del sol es lo que llamamos día).

El tiempo lingüístico se basa en el tiempo cronológico, aunque no se identifica totalmente con él. El tiempo lingüístico necesita de un punto cero, que coincide con el momento de la enunciación, por lo que no es un punto estático, como sucede en el tiempo cronológico. Cada acto lingüístico se convierte en su propio centro de referencia temporal, con respecto al cual los eventos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores. Se trata, por tanto de una categoría deíctica. La referencia temporal es externa y está normalmente representada por los morfemas de tiempo verbal, que ponen en relación el tiempo del enunciado con el tiempo de la situación a que hace referencia.

El aspecto, en cambio, se ocupa del tiempo como una propiedad interna del propio evento. En su manifestación morfológica, muestra el evento en su integridad o en su desarrollo sin hacer referencia al momento de la enunciación. Se trata de una categoría no deíctica. Sin embargo, señala Lyons (1980: 639), la distinción entre tiempo y aspecto es difícil de establecer con respecto a lo que se describe, a veces, como tiempo relativo o secundario.

Junto a estas dos categorías, el carácter léxico del verbo y la posibilidad de las lenguas de medir las distancias temporales (mediante expresiones como *dos horas antes* o *veinte días después*) completan lo que García Fernández (1998: 7) considera “pilares de la temporalidad”.

Las categorías gramaticales de tiempo y aspecto han sido estudiadas desde planteamientos a veces opuestos, a veces complementarios, si bien ambas se pueden considerar en la actualidad categorías consolidadas en los estudios gramaticales. En relación con el sistema verbal español, encontramos posiciones que dan prioridad al tiempo y relegan el aspecto gramatical a una posición secundaria (Rojo, 1990, siguiendo las posiciones de Bello, 1847, en la tradición gramatical del español), frente a las que consideran el aspecto gramatical, esencial para la comprensión del funcionamiento del sistema verbal español (García Fernández, 1998, con Lenz, 1920 como antecedente), en relación con el modo de acción y los complementos adverbiales de carácter temporal. Pérez Saldanya (2000: 93) señala un tercer punto de vista, defendido por Coseriu (1976) y sus discípulos en relación con el sistema verbal románico, que postula que el aspecto es pertinente en las formas compuestas con el auxiliar *haber* y que las formas simples se pueden delimitar exclusivamente a partir de oposiciones temporales.

La relación de dependencia entre los verbos en la cadena hablada, la *consecutio temporum*, introduce otra perspectiva en el estudio de la temporalidad. Los tiempos se agrupan en *tiempos de la esfera del presente y tiempos de la esfera del pasado* (Carrasco, 1999), según la posición en la línea temporal de un tiempo de referencia con respecto al cual se orienta el acontecimiento denotado por el evento. Estas relaciones entre los tiempos verbales también fueron estudiadas por Benveniste (1966), en su conocida división entre *historia* y *discurso*, desde la perspectiva de la modalidad enunciativa priorizada, y después por Weinrich (1974), mediante la división entre *mundo narrado* y *mundo comentado*.

A continuación, presentamos una breve síntesis de estas perspectivas, para mostrar su conexión tanto con los planteamientos realizados por gramáticas y otros textos normativos como las decisiones tomadas en los materiales didácticos y, particularmente, en la secuencia didáctica diseñada para la experimentación. Somos conscientes de los inevitables riesgos de simplificación que esto implica, pero una exposición más detallada excedería los propósitos de esta tesis.

2.1.1. El tiempo, categoría deíctica en el sistema verbal español

En relación con los estudios sobre el sistema verbal español, la consideración del tiempo como categoría deíctica encuentra sus principales defensores en Rojo (1990) y Rojo y Veiga (1999), que toman como antecedente la visión de las relaciones temporales en el verbo expuesta por Andrés Bello en su *Gramática* (1847: cap. XXVIII).

Según la consideración del tiempo lingüístico como bidireccional planteada por Bull (1960) y Klum (1961) (en Rojo y Veiga, 1999: 2876), las distintas formas verbales permiten orientar una situación con respecto a un origen o punto central, identificado con el momento de la enunciación.

Las relaciones temporales así entendidas se pueden representar mediante tres únicos vectores (figura 11): de anterioridad, de simultaneidad y de posterioridad.

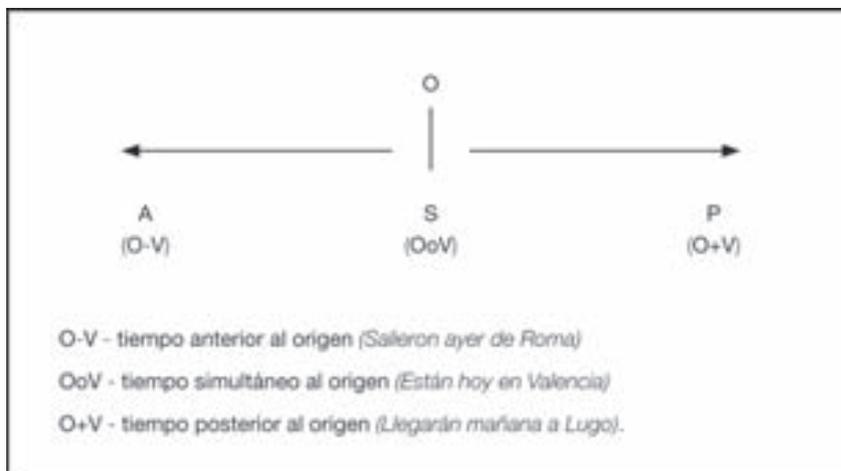


Figura 11. Las relaciones temporales (Rojo y Veiga, 1998: 2877)

Las formas verbales también permiten orientar la situación con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. Esta diferencia se relaciona con la distinción tradicional entre *tiempos absolutos* y *tiempos relativos*, que ya encontramos en la *Gramática* de la Real Academia Española de 1931 (Real Academia Española, 1959: §289), según la cual los tiempos absolutos expresan el tiempo sin referirlo a ningún otro tiempo (*llego, he llegado, llegué, llegaré*), mientras que los relativos (*llegaba, había llegado, habrá llegado*) lo expresan siempre refiriéndolo a otra época o tiempo que necesita expresarse, bien mediante un adverbio bien mediante otra forma verbal. Usando una terminología de base pragmática y textual, podemos hablar de *tiempos deícticos* –los que se orientan exclusivamente al momento del acto de habla– y *tiempos anafóricos* –los que se orientan a un momento de referencia que ha de ser recuperado, generalmente, a partir del momento discursivo (Pérez Saldanya, 2000: 95).

Las relaciones temporales más complejas surgen del encadenamiento de las tres posibilidades iniciales en una serie teóricamente ilimitada de escalones (Rojo y Veiga, 1998: 2877):

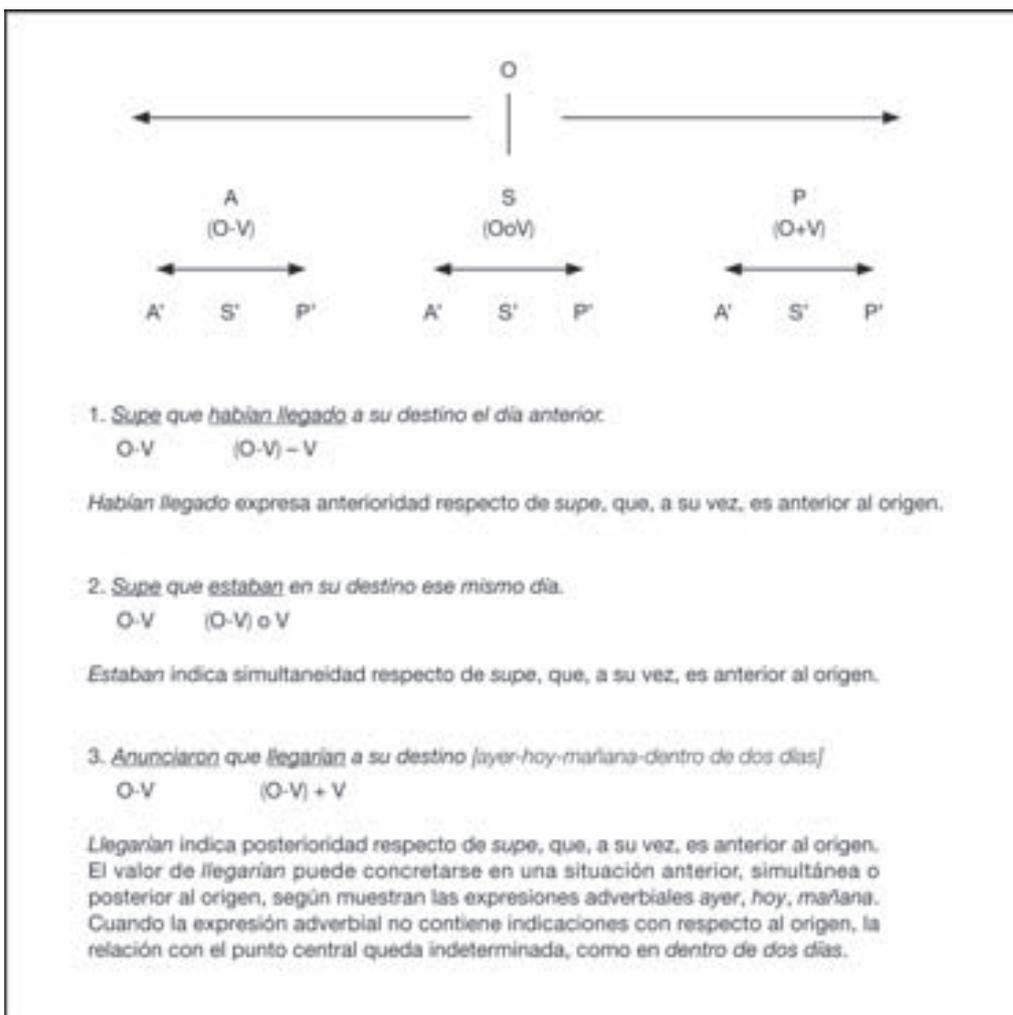


Figura 12. Las relaciones temporales absolutas y relativas (Rojo y Veiga, 1998: 2877)

La diferencia entre las formas verbales y las expresiones adverbiales está en el hecho de que las primeras expresan relaciones con respecto a referencias que poseen una orientación concreta con respecto al origen (en los casos 1-3, de anterioridad) y, por tanto, expresan anterioridad, simultaneidad o posterioridad en relación con ella. Las expresiones adverbiales, en cambio, expresan simplemente anterioridad, simultaneidad o posterioridad a cualquier punto.

Usando las representaciones vectoriales anteriores, las formas verbales del indicativo en el español actual se muestran en la figura 13, basada en Rojo (1990: 29) y Rojo y Veiga, (1999: 2881):

<i>Llego</i>	OoV	Tiempo verbal simultáneo al momento del habla (origen)
<i>Llegué</i>	O-V	Tiempo verbal anterior al momento del habla (origen)
<i>Llegaré</i>	O+V	Tiempo verbal posterior al momento del habla (origen)
<i>Llegaba</i>	(O-V)oV	Tiempo anterior al momento del habla (origen) y simultáneo con otro punto de referencia del pasado.
<i>Llegaría</i>	(O-V)+V	Tiempo anterior al momento del habla (origen) y posterior al punto de referencia del pasado
<i>He llegado</i>	(OoV)-V	Tiempo simultáneo al momento del habla y anterior al mismo.
<i>Había llegado</i>	(O-V)-V	Tiempo anterior a otro tiempo del pasado anterior al momento del habla (origen)
<i>Hube llegado</i>	(O-V)-V	Tiempo anterior a otro tiempo del pasado anterior al momento del habla (origen)
<i>Habré llegado</i>	(O+V)-V	Tiempo posterior al momento del habla (origen)
<i>Habría llegado</i>	((O-V)+V)-V	Tiempo anterior al momento del habla (origen) y posterior a otro punto de referencia del pasado

Figura 13. Las formas del sistema verbal español y sus relaciones temporales (basado en Rojo, 1990 y Rojo y Veiga, 1999)¹²

En este planteamiento, los significados de todos los tiempos verbales pueden expresarse según los criterios de anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto al origen. La oposición básica de la categoría de aspecto, no deíctica, entre aspecto perfectivo e imperfectivo (asociados a los rasgos de acción terminada y no terminada) es considerada como un efecto secundario de las distinciones temporales. Se observa una vinculación clara entre aspecto perfectivo y anterioridad, que son significados asociados, ya que para que una situación sea anterior a otra ha de haber llegado a su perfección. En cambio, en el sistema verbal español no se da una relación clara entre imperfectividad y acción no terminada, salvo en el pretérito imperfecto.

Rojo y Veiga (1999) consideran que, en el español actual, priman las relaciones temporales sobre las aspectuales, por lo que no contemplan la existencia de la categoría de aspecto gramatical independiente del tiempo, salvo como un valor asociado. La categoría de aspecto se reserva para las informaciones que corresponden a las perífrasis verbales.

¹² En Rojo (1990: 29) se incluye la forma *hube cantado*; en cambio en Rojo y Veiga (1999: 2881) esta forma queda excluida. En la figura 13 hemos preferido recoger también esta forma.

2.1.2. El aspecto, categoría no deíctica en el sistema verbal español

Según E. de Miguel (1999: §46.1) el término *aspecto* se ha usado normalmente para aludir a la información o al conjunto de informaciones que un predicado proporciona sobre la manera en que se desarrolla y distribuye un evento en el tiempo. Estas informaciones se manifiestan, según las lenguas, mediante el llamado *aspecto léxico, modo de acción* o *aktionsart* o mediante el *aspecto gramatical* o *aspecto flexivo*. Ambos conceptos mantienen una relación muy estrecha. El modo de acción ha sido denominado también *aspecto objetivo*, en el sentido de que es intrínseco y proporciona información, por ejemplo, sobre si se trata de un evento delimitado (que ha llegado al punto final, como *llegar, nacer* o *construir*) o no delimitado (que carece de punto final, como *viajar, ver, trabajar*). En cambio, el aspecto gramatical o *aspecto subjetivo* es una noción semántica de manifestación morfológica, atribuible a las propiedades de las desinencias verbales y de los auxiliares, que “puede afectar a cualquier tipo verbal, con escasísimas excepciones (se dice *solía*, pero raramente *solió*)” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 297). Por ello permite al hablante adoptar un punto de vista u otro con respecto a los predicados de eventos limitados o no):

- 1a. *El año pasado llegó a Nueva York*
- 1b. *El año pasado llegaba a Nueva York*
- 1c. *El año pasado trabajó en Nueva York*
- 1d. *El año pasado trabajaba en Nueva York*

En los ejemplos 1a y 1c, se considera la acción en su globalidad y se presenta como finalizada, mientras que en 1b y 1d, la acción se plantea en su desarrollo y no se menciona ni el principio ni el final. De ahí que la oposición aspectual básica sea *perfecto/ imperfecto*. La primera se manifiesta en las formas compuestas y en el pretérito perfecto simple y la segunda, en el presente o el pretérito imperfecto.

Sintetizamos las diferencias entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical en la figura 14, a partir de Pérez Saldanya (2000: 109):

	ASPECTO GRAMATICAL (aspecto flexivo, aspecto subjetivo)	ASPECTO LÉXICO (modo de acción, <i>aktionsart</i>, aspecto objetivo)
Temporalidad	Interna	
Categoría	Gramatical (flexión o perífrasis muy gramaticalizadas)	Léxica (significado del verbo, matizado por los argumentos y modificadores del verbo)
Carácter	Subjetivo (hace referencia al punto de vista y al tiempo que se asevera)	Objetivo (hace referencia al tipo de situación designada)
Tipología	Perfecto, perfectivo, imperfectivo	Situaciones: estados, eventos
Oposiciones	± Delimitado ± Relacional	± Estativo ± Télico ± Durativo

Figura 14. Aspecto gramatical y aspecto léxico (basado en Pérez Saldanya, 2000:109)

La categoría de aspecto entra en la tradición gramatical del español, como en el resto de lenguas románicas, a través de Varrón, que observa su presencia en el verbo latino, por influencia de los gramáticos estoicos que lo habían identificado en el verbo griego. Varrón establece las denominaciones de *perfectum* e *infectum* para traducir los términos griegos relacionados con el carácter acabado e inacabado y de contenido claramente aspectual. Sin embargo, según indican Rojo y Veiga (1999:2875), fueron utilizados muy pronto como especificaciones de la categoría temporal. El deterioro de su valor originario y su empleo como subdivisiones de la categoría temporal aparecen claramente en la denominación *plusquamperfectum*. Si el término *perfectum* significa “acabado o terminado” no parece posible que haya un valor “más que acabado”, lo que implica que *perfectum* ha perdido su valor aspectual. La categoría como tal quedó olvidada una vez que Dionisio de Tracia optara por la triple división temporal (pasado, presente, futuro) para explicar el verbo hasta que el estudio de las lenguas eslavas la colocó de nuevo bajo la mirada de los gramáticos y se fue reintroduciendo en las lenguas románicas y germánicas (Brucart y Rigau, 1997; Cohen, 1993; Holt, 1943 y Pollak, 1960, en Weinrich, 1974: 20; Olivares Pardo, 1991).

Lyons (1980: 638) considera un “puro accidente histórico” que la noción de aspecto no figure con la misma prominencia que la noción de tiempo en la gramática tradicional:

Por desgracia, en la evolución más tardía de la tradición gramatical grecolatina, que ha influido, distorsionándolo en muchos aspectos, en el análisis gramatical de las lenguas mejor conocidas del mundo y en la manera como estas lenguas se han enseñado en nuestras escuelas y universidades, los términos ‘perfecto’ e ‘imperfecto’ (que derivan de las traducciones latinas de ‘concluso’ e ‘inconcluso’) llegaron a utilizarse en colocación con ‘tiempo’. Además, las definiciones de los llamados tiempos de presente, perfecto, imperfecto y pluscuamperfecto, no sólo en griego y en latín, sino también en otras lenguas, propiciaron el oscurecimiento de la diferencia entre pasado/ presente/ futuro, por una parte, y perfecto / imperfecto, por otra.

Este autor también señala que el aspecto se encuentra mucho más comúnmente que el tiempo en las lenguas del mundo –hay muchas lenguas que carecen de tiempo gramatical pero muy pocas carecen de aspecto– y advierte que incluso parece una categoría ontogenéticamente más básica que el tiempo, ya que, como demuestra Ferreiro (1971) (véase 1.3.1.b), en las lenguas con las dos categorías los niños dominan antes la noción de aspecto que la de tiempo.

El hecho de que el aspecto gramatical, en las lenguas románicas, carezca de una manifestación morfológica o sintáctica regular, como ocurre, por ejemplo, en las lenguas eslavas, está en la base de las posiciones que ponen en duda su relevancia en el sistema gramatical español (Gutiérrez Araus, 1995; Rojo, 1990; Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008, entre otros).

En la tradición gramatical española, hay notables observaciones de carácter aspectual anteriores al reconocimiento explícito de la categoría. Lenz (1925: §265), por ejemplo, considera que el concepto verbal ha de estudiarse mediante las categorías de tiempo, modo y voz, pero considera

que, atendiendo “al análisis psicológico y conforme a la evolución histórica de las lenguas en general, hay que invertir el orden en el estudio de estos accidentes”, ya que el tiempo es el último en aparecer, “la conjugación indoeuropea en un principio no conoció la subdivisión de las formas verbales en tiempos. Lo mismo se puede probar de otras numerosas lenguas, y creo con Wundt que así habrá sido primitivamente en todas partes” (Lenz, 1925: 411).

En general, en época primitiva no han existido tiempos en la conjugación sino solamente diferentes especies de acciones. [...] En el análisis de los tiempos de la conjugación castellana veremos a cada paso que las dificultades nacen de la falta de distinción entre tiempo y especie de acción [...] primero se desarrollaron en todas partes las variaciones de las acciones (variaciones objetivas de la idea verbal); en seguida, las subjetivas (los modos), y al último, las relativas de los tiempos. (Lenz, 1925: 370-371).

Las sucesivas ediciones de la *Gramática* de Real Academia Española (1878, 1917, 1931), sin aludir explícitamente a la categoría de aspecto, distinguen entre acción terminada o perfecta y no terminada o imperfecta y las ponen en relación con dos series paralelas de tiempos: los imperfectos o simples y los perfectos o compuestos, con la excepción del perfecto simple. En 1973, el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 1983: §3.13.7 y §3.13.8) incorpora explícitamente la categoría, bajo la influencia de Gili Gaya, que ya la recogía como tal en 1961, en su *Curso superior de sintaxis española* (Gili Gaya, 1983: §118). Las obras posteriores mantienen la referencia explícita a la categoría, en ocasiones en relación con la oposición durativo /momentáneo o puntual, más propia del aspecto léxico (Alarcos, 1994: 161; Alcina Blecua, 1982: 758-759).

Con antecedentes como los citados, García Fernández (1998) considera el aspecto gramatical como uno de los cuatro pilares de la temporalidad (junto al tiempo gramatical, el aspecto léxico y los complementos adverbiales temporales) y permite explicar adecuadamente fenómenos del funcionamiento del verbo español como las diferencias entre el pretérito imperfecto y el perfecto simple o la relación de los tiempos del pasado, tomando en consideración los complementos adverbiales temporales o el modo de acción. También Pérez Saldanya (2002, 2004) considera que la caracterización temporal y la aspectual no son incompatibles y defiende que, en algunos casos, las oposiciones aspectuales se derivan fácilmente de las oposiciones temporales establecidas por los tiempos verbales.

García Fernández (1998: 14) plantea el aspecto como una relación temporal no deíctica entre dos intervalos de tiempo, el *tiempo de la situación* y el *tiempo del foco*: la situación real denotada por el predicado (primer intervalo, tiempo efectivo de la situación) y la parte de la misma que es afirmada en la oración (parte de la situación que hace visible el aspecto). Así, en el ejemplo *Ayer a las cinco de la tarde, Alberto escribía su columna diaria para el periódico*, el aspecto solo permite ver una parte interna de la situación, por lo que no podemos concluir que Alberto

acabara de escribir la columna (*Ayer a las cinco de la tarde, Alberto escribía su columna diaria para el periódico, pero lo interrumpieron los gritos del vecindario*), ni tampoco que no la siguiera escribiendo (*Ayer a las cinco de la tarde, Alberto escribía su columna diaria para el periódico, que enviaría puntualmente a las 19.30h.*). Por lo que respecta al carácter no deíctico del aspecto, este no depende de la situación de comunicación concreta para su plena interpretación semántica. En el ejemplo anterior, el hecho de que no se aluda al final de la acción de escribir la columna no depende del momento de la enunciación en que dicha oración se ha pronunciado.

Según este autor, el aspecto gramatical se ocupa de las diferencias en el desarrollo de un evento que se expresan a través de la morfología del verbo. Siguiendo la comparación establecida por Smith (1991), plantea el aspecto como una lente o telescopio que nos permite contemplar de modo diferente una situación y establece una cuádruple división entre *aspecto perfectivo o aoristo*, *aspecto imperfecto*, *aspecto perfecto* y *aspecto neutral*, que explica del modo siguiente:

1. Si la lente nos permite ver toda la situación, desde su principio hasta su fin, se trata del aspecto perfectivo o aoristo (pretérito perfecto simple y todas las formas compuestas con *haber*).
2. Si la lente solo nos permite ver una parte interna de la acción y no el principio ni el fin, hablamos de aspecto imperfecto (presente, pretérito imperfecto).
3. Si la lente nos muestra los resultados de un evento, se trata del aspecto perfecto (todas las formas compuestas con *haber*).
4. Las formas simples de futuro (futuro simple, condicional) tienen un aspecto neutral, que, según las ocasiones, puede presentar el comportamiento del imperfecto o del perfectivo o aoristo.

A estas cuatro posibilidades, García Fernández (2000: 58-59) añade un *aspecto prospectivo*, cuya existencia en español considera discutible, expresado por la perífrasis *ir a + infinitivo*, que no presenta ningún tipo de subvariedad.

Cada uno de estos tipos aspectuales puede ser definido tomando como referencia la distinción de Klein (1994) entre *tiempo de la situación* (tiempo durante el que tiene lugar el evento denotado por la parte léxica del verbo) y *tiempo del foco* (período durante el cual es válida una determinada afirmación en una ocasión dada). La figura 15 resume el planteamiento, en relación con el sistema verbal español:

Aspecto	Formas verbales	Ejemplos	Subvariedades
Imperfecto (el tiempo del foco está incluido propiamente en el tiempo de la situación)	Presente Pretérito imperfecto	Juan <i>estudia</i> Biología María <i>estaba</i> ayer en su casa	Habitual (admite <i>siempre</i>) Progresivo (admite <i>estar+gerundio</i>) Continuo (focaliza un periodo)
Perfectivo o aoristo (el tiempo del foco incluye el fin del tiempo de la situación y el principio del tiempo que sigue al tiempo de la situación)	Pretérito perfecto simple Todas las formas compuestas con <i>haber</i>	Mi perro se <i>murió</i> ayer El rey <i>había entrado</i> en la sala a las tres, como se tenía previsto	Terminativo (intervalo de tiempo en que la acción tiene lugar) Ingresivo (comienzo de la acción)
Perfecto (el tiempo del foco es posterior al tiempo de la situación)	Todas las formas compuestas con <i>haber</i>	A las tres, los diputados ya <i>habían abandonado</i> el hemiciclo, que se encontraba vacío.	Resultativo Experiencial
Prospectivo (el tiempo del foco es anterior al tiempo de la situación)	Perífrasis <i>ir a + infinitivo</i>	Hace dos días Juan <i>iba a pintar</i> su casa	
Neutral (comportamiento del imperfecto o el aoristo, según ocasiones)	Futuro simple Condicional simple	Juan <i>estará</i> mañana en Madrid	Las del imperfecto y el perfectivo o aoristo

Figura 15. El aspecto en el sistema verbal español (basado en García Fernández, 1998 y 2000)

El aspecto gramatical permite abordar la complejidad de las relaciones entre el pretérito imperfecto y el perfecto simple (similitud temporal, diferencia aspectual), tomando en consideración las restricciones que imponen tanto los complementos adverbiales temporales (*en+SN*, *durante+SN determinado o cuantificado*, *siempre*, *nunca*, *toda la vida* y *desde hace/hacia*) como los tipos de predicado según el modo de acción del verbo (predicados estativos, permanentes y télicos –realizaciones y logros). En estas condiciones, el comportamiento de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple se resume en la figura 16.

<i>durante +SN determinado</i> (solo localiza la acción verbal)	2a. Juan <i>estaba nervioso durante la fiesta.</i> 2b. Juan <i>estuvo nervioso durante la fiesta.</i>
<i>en + SN</i> (con predicados télicos, es decir, con final intrínseco)	3a. <i>Ayer, Juan tocó la sonata en 20 minutos.</i> 3b. * <i>Ayer, Juan tocaba la sonata en 20 minutos.</i> 3c. <i>De pequeño, Juan tocaba la sonata en 20 minutos.</i> (habitual) 4a. * <i>Juan caminó por el parque en dos horas.</i> (predicado no télico) 4b. * <i>Juan caminaba por el parque en dos horas.</i>
<i>durante + SN cuantificado</i> (con predicados télicos y atélicos)	5a. <i>Juan amó a Salomé durante varios años..</i> 5b. * <i>Juan amaba a Salomé durante varios años.</i> 6a. <i>Aquella tarde, María bailó valeses durante dos horas.</i> 6b. * <i>Aquella tarde, María bailaba valeses durante dos horas.</i> 6c. <i>María bailaba valeses durante dos horas.</i> (habitual)
<i>desde hace desde hacía</i>	7a. * <i>Juan estuvo enfermo desde hace/hacia dos años.</i> 7b. <i>Juan está enfermo desde hace dos años.</i> 7c. <i>Juan estaba enfermo desde hacía dos años.</i>

	LECTURA COLECTIVA (durante todo el periodo)	LECTURA DISTRIBUTIVA (en cada ocasión)
<i>siempre</i> <i>nunca</i> (durante) <i>toda la (su) vida</i>	8a. <i>Siempre/Nunca estuvo enfermo.</i> 9a. <i>Siempre /Nunca fue amable.</i> 10a. <i>Siempre/Nunca fue alto.</i> 11a. <i>Toda la vida estuvo enfermo.</i> 12a. <i>Toda la vida fue amable.</i> 13a. <i>Toda la vida fue alto.</i>	8b. <i>Siempre/Nunca estaba enfermo.</i> 9b. <i>Siempre/Nunca era amable.</i> 10b. <i>*Siempre/Nunca era alto.</i> 11b. <i>*Toda la vida estaba enfermo.</i> 12b. <i>*Toda la vida era amable.</i> 13b. <i>*Toda la vida era alto.</i>

Figura 16. Comportamiento de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple en relación con los complementos adverbiales temporales y con el tipo de predicado según el modo de acción del verbo (basado en García Fernández, 1998)

Cuando el complemento adverbial sólo localiza la acción verbal (caso de *durante+SN*) admite tanto el pretérito perfecto simple (de aspecto aoristo) como el imperfecto (de aspecto imperfecto), con el cambio de punto de vista consiguiente (ejemplos 2a y 2b).

En cambio, los complementos adverbiales que indican la distancia entre el inicio y el final del evento denotado por el verbo (*en+SN* y *durante+SN cuantificado*) admiten pretérito perfecto simple (de aspecto aoristo), porque este focaliza el final de la acción, pero no pretérito imperfecto (de aspecto imperfecto), ya que solo visualiza la parte interna de la acción. Únicamente cuando es posible la lectura habitual (ejemplos 3c, *De pequeño, Juan tocaba la sonata en 20 minutos* y 6c, *María bailaba valeses durante dos horas*), el pretérito imperfecto resulta compatible con este tipo de complementos adverbiales que, en estos casos, afectan a cada una de las ocurrencias, pero no al conjunto, marcado imperfectivamente.

El complemento adverbial *desde hace/hacia* indica la distancia temporal entre el inicio del evento y un punto de referencia del presente o del pasado. Su combinación con el pretérito perfecto simple produce agramaticalidad, tanto si el punto de referencia se sitúa en el presente como en el pasado, porque en ninguno de los dos casos se incluye el final de la acción.

Por su parte, los complementos adverbiales temporales como *siempre, nunca, (durante) toda la (su) vida* se refieren bien a todos los momentos de cierto espacio de tiempo consabido (lectura colectiva), bien a todas las ocasiones (lectura distributiva, de tipo habitual). La alternancia de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple produce efectos contrastantes: el pretérito perfecto simple selecciona la lectura colectiva (que incluye el final del periodo) frente a la lectura distributiva, seleccionada por el pretérito imperfecto (que no visualiza el final de cada ocasión). El ejemplo 10b (**Siempre/ Nunca era alto*) es agramatical porque el predicado *ser alto* es estativo permanente y no admite lecturas habituales. En el caso del complemento *toda la vida*, la presencia del cuantificador *toda* obliga a considerar todo el periodo, por lo que solo admite la lectura colectiva y resultan agramaticales los ejemplos 11b (**Toda la vida estaba enfermo*), 12b (**Toda la vida era amable*) y 13b (**Toda la vida era alto*).

A la vista de los ejemplos, cabe concluir que la posibilidad de medir temporalmente un evento depende de dos factores: las exigencias semánticas del complemento adverbial temporal y la

variedad aspectual en que aparezca el predicado, especialmente si esta especifica o no el final de la situación.

También el modo de acción o aspecto léxico impone restricciones al aspecto gramatical. Los predicados estativos permanentes indican cualidades no susceptibles de variación, que no admiten especificaciones temporales: ni complementos adverbiales (**Alberto era de Cuenca desde siempre*) ni oraciones temporales (**Alberto era de Cuenca cuando lo conocí*). Este tipo de predicados no admite el aspecto aoristo, porque visualiza el inicio y el final de las situaciones. Al ser eventos ilimitados temporalmente, admiten, en cambio, las formas de aspecto imperfecto.

Los predicados télicos, que incluyen en su significado la conclusión natural del evento, comprenden las *realizaciones* y los *logros*, con algunas diferencias de comportamiento en relación con el aspecto. Las realizaciones son actividades que se dirigen a una meta que, una vez alcanzada, supone el fin de la actividad. Permiten tanto las formas en aoristo (*Ayer por la tarde, Miguel tocó el violín*) como las formas en imperfecto (*Ayer por la tarde, Miguel tocaba el violín*), que no visualizan el final de la acción. Los logros son eventos que denotan cambios de estado y son, inherentemente télicos, es decir, han de terminar. Por ello, tanto si se emplean formas verbales de aspecto aoristo (*Aquella tarde, su padre murió mientras diluviaba en la ciudad*), como de aspecto imperfecto (*Aquella tarde, su padre moría mientras diluviaba en la ciudad*), la acción finaliza, si bien en el segundo caso el imperfecto focaliza la fase preparatoria previa (en el segundo ejemplo, el periodo de agonía).

Por último, el llamado *imperfecto narrativo*, que es el usado en textos literarios con significado de aspecto perfectivo o aoristo (García Fernández, 2004:72), como en los ejemplos 14 (Fernández Ramírez, 1986: 283) y 15 (García Fernández, 1998:47):

14. *Poco después **era** conducido ignominiosamente a la prevención.* (Palacio Valdés, Tristán, XI, 204)
15. *Poco antes de la reunión del Consejo de Ministros, el presidente José María Aznar **comunicaba** su decisión a la ministra de Justicia y le **daba a conocer** el nombre del futuro sucesor.* (*El País*, 10.05.97, 1)

Fernández Ramírez (1986: 282-284) considera que la construcción típica, en estos casos, viene caracterizada por la presencia de un adverbio, o construcción equivalente, que expresa la sucesión rápida en el tiempo de los hechos enunciados con el imperfecto o la relación con las incidencias que los preceden. Estos usos, tanto para el español como para otras lenguas románicas, se observan con frecuencia en el principio o final de capítulo, es decir, en lugares propios del imperfecto descriptivo, aquellos que sirven para delinear el marco de la narración. También es típica la fórmula de simultaneidad (*Mientras Prim descabezada un sueño en Villarta, Zabala dormía en Tembleque, distante cuatro leguas*, Pérez Galdós, *Prim*, XXIV, 246, en Fernández Ramírez, 1986: 283).

Estos usos del imperfecto, con valor aspectual de perfectivo o aoristo, se han extendido notablemente en la prosa periodística (como muestra el ejemplo 15), pero no son frecuentes en la lengua hablada, en la que predomina el pretérito perfecto simple, sin posibilidad de alternancia. Es decir, en estos casos, la diferencia aspectual quedaría neutralizada a favor del pretérito imperfecto, que sería la forma no marcada de la oposición.

Como conclusión, García Fernández (1998 y 2004) considera que las diferencias de uso entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, tanto en el comportamiento de los complementos adverbiales de tiempo como en la relación con el modo de acción del predicado se explican como diferencias entre el aspecto aoristo o perfectivo del primero, que incluye el final de la acción, y el aspecto imperfecto, que focaliza solo la parte interna de la acción y no alude al final. En el caso del imperfecto narrativo, la oposición se neutraliza a favor del término no marcado de la oposición.

En cuanto al comportamiento de las formas compuestas, su posibilidad de expresar aspecto perfectivo o aoristo y aspecto perfecto (figura 15) permite mostrar las diferencias entre ambos, en relación con pruebas como las siguientes:

a) El aspecto perfecto suele ir acompañado del adverbio *ya*, indicador de cambio de fase.

16. *Cuando le conocí, ya había acabado la carrera.*

b) Cuando el aspecto es perfecto, los complementos adverbiales suelen ocupar la posición preverbal (en el aoristo o perfectivo, la posición posverbal).

17a. *A las tres, ya había llegado Pedro a la estación.* (El complemento adverbial señala un momento posterior a la llegada de Pedro).

17b. *Pedro había llegado a la estación a las tres.* (El complemento adverbial sitúa el momento de la llegada de Pedro).

c) Cuando el tipo de predicado lo permite, el aspecto perfecto puede ser parafraseado con las perífrasis resultativas *tener+participio* y *estar+participio*, conservando el mismo complemento adverbial.

18a. *A finales de mes, ya había acabado de escribir el libro.*

18b. *A finales de mes, ya tenía escrito el libro.*

d) El aspecto perfecto no admite ser interrogado por *cuándo*.

19a. *A la hora de la cena, Pedro ya había llegado.* (Aspecto perfecto)

19b. *Pedro había llegado a la hora de la cena.* (Aspecto perfectivo o aoristo)

19c. *¿Cuándo había llegado Pedro?* (interroga 19b, pero no 19a).

El aspecto perfecto presenta dos variantes, el perfecto *resultativo* y el perfecto *experiencial*. En el primer caso, el verbo expresa el resultado de un único evento mientras que el experiencial implica un cierto sentido de experiencia o de acción realizada más de una vez:

20. *Ayer a las cinco, Pedro ya se había marchado.* (Aspecto perfecto resultativo)
21. *¿Has estado alguna vez en París?* (Aspecto perfecto experiencial)
22. *Juan ha sufrido mucho.* (Aspecto perfecto experiencial)

En definitiva, las formas compuestas con *haber* pueden expresar aspecto perfectivo o aoristo (como el pretérito perfecto simple) y aspecto perfecto. En el primer caso, se alude a la acción en su conjunto, incluyendo el final; en el segundo, se visualiza un estado de cosas posterior a la situación misma. Las diferencias se ponen de manifiesto al realizar pruebas empíricas como las mostradas.

Por último, para explicar el comportamiento aspectual de las formas verbales de futuro simple y de condicional simple (futuro del pasado), García Fernández (1998) propone el llamado *aspecto neutral*, que puede expresar los valores del aspecto imperfecto y del perfectivo o aoristo, con sus distintas variedades, pero no los del perfecto, que corresponden a las formas compuestas con *haber*. Si consideramos el ejemplo:

23. *Mañana, Pedro estará en casa.*

observamos que puede haber dos interpretaciones: a) que mañana Pedro esté en casa y pasado mañana también. Sería la interpretación correspondiente al aspecto imperfecto, en que no se visualiza el final de la acción; b) que mañana Pedro esté en casa y luego se vaya. Sería la interpretación del aspecto perfectivo o aoristo, que considera el final de la situación. El aspecto neutral solo visualiza el inicio de la situación y permite tanto la consideración de la acción en su parte interna (aspecto imperfecto) como en su conjunto (aspecto perfectivo o aoristo).

En contraposición a las posturas que defienden la posibilidad de explicar el funcionamiento del sistema verbal español sin acudir al aspecto, parece necesario contar con el aspecto gramatical para explicar adecuadamente el comportamiento de las distintas formas verbales, en especial en relación con los complementos adverbiales y con el modo de acción de los predicados. Para comprender la expresión de las relaciones temporales en las lenguas naturales es necesario tener en cuenta la tríada tiempo-aspecto-modo de acción, en la que aspecto y modo de acción van estrechamente unidos, mientras que el tiempo gramatical mantiene una relativa independencia (García Fernández 1998 y 2000).

Esta posición se recoge en la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2009: vol. 1, cap. 23). En relación con el aspecto verbal establece una triple división entre *aspecto léxico o modo de acción*, *aspecto sintáctico o perifrástico* y *aspecto morfológico o desinencial*. Este último, divide las formas verbales en *perfectivas e imperfectivas*. Las primeras focalizan la situación en su totalidad y expresan, por tanto, que la acción descrita llega a su término (*canté, había cantado, habré cantado*). Las formas imperfectivas, en cambio, presentan la acción en su curso, sin referencia a su inicio o su fin (*cantaba, canto*). Las formas *cantaré* y

cantaría son neutras en cuanto al aspecto, por lo que pueden ser perfectivas en unos contextos e imperfectivas en otros (Real Academia Española, 2009: vol. 1, 1685-1688).

2.1.3. La *consecutio temporum*

La *consecutio temporum* o concordancia o correlación de tiempos es un fenómeno gramatical que alude a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica (Carrasco, 1999). Es decir, se trata de la concordancia entre el verbo de una oración subordinada y el verbo de su oración principal siempre que el primero oriente sus relaciones temporales con respecto al segundo. Como indica Weinrich (1974: 45) se trata de un fenómeno señalado en todos los idiomas, que muestra que “un tiempo de un discurso, es decir, que se encuentra en una oración y en un contexto (hablado o escrito) no es ilimitadamente combinable con otros tiempos”.

En las oraciones independientes las formas verbales orientan sus relaciones temporales con respecto al momento de la enunciación, que es el eje de la deixis temporal. Así, el pretérito perfecto simple indica anterioridad respecto del momento de la enunciación (ejemplo 24a), el presente indica simultaneidad (ejemplo 25a) y el futuro, posterioridad (26a). En las oraciones subordinadas, en cambio, el eje de la deixis temporal pasa a ser el tiempo del evento de la oración principal. Así, en el ejemplo 24b el pretérito perfecto simple indica anterioridad en relación con *pensará*, en 25b, el presente indica simultaneidad en relación con *dijo* y en 26b, el condicional indica posterioridad en relación con *dijo*.

24a. *María visitó El Prado el lunes.*

24b. *Juan pensará el martes que María visitó El Prado el lunes.*

25a. *María está embarazada.*

25b. *Juan nos dijo que María está embarazada.*

26a. *María vendrá mañana.*

26b. *Juan dijo hace un mes que se casaría el próximo diciembre.*

El fenómeno de la correlación de tiempos verbales se manifiesta: a) en el hecho de que las formas verbales pueden recibir interpretaciones diferentes cuando se hallan en oraciones independientes y cuando se hallan en oraciones subordinadas; b) en el hecho de que no todas las formas verbales que aparecen en las oraciones independientes pueden aparecer en las oraciones subordinadas y c) en que el grado de dependencia en la interpretación de unas formas verbales respecto de otras varía según el tipo de subordinada.

Según indica Carrasco (1999: 3065) la subordinación a una forma verbal de presente no tiene efectos visibles de concordancia, porque el presente expresa simultaneidad respecto al

momento del habla y las formas verbales subordinadas a ese tiempo conservan, por transitividad, sus significados de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al momento de la enunciación (ejemplo 27). Sin embargo, en todos los casos en los que el tiempo del evento principal no es simultáneo con el momento del habla sino posterior o anterior, los efectos de la concordancia en la forma verbal subordinada son, por decirlo de alguna manera, visibles, como se puede observar en los ejemplos 28a y 28b:

27. *Juan dice que María visitó El Prado el lunes.*

28a. *#Juan dijo el lunes que María visitó El Prado el martes.*

28b. *Juan conoció el lunes a la chica que os visitó el martes.*

El ejemplo 28a corresponde a una subordinada sustantiva, mientras que el 28b corresponde a una relativa. Cuando la oración es subordinada sustantiva, no es aceptable un pretérito perfecto simple que indique anterioridad respecto del momento del habla. Sí es aceptable, en cambio, cuando la oración subordinada es de relativo, como en 27b. Este contraste pone de manifiesto que el verbo de una oración sustantiva ha de orientar sus relaciones temporales con respecto al tiempo del verbo principal de forma obligatoria y que existe la posibilidad, en cambio, de que el verbo de una oración subordinada de relativo oriente sus relaciones temporales exclusivamente con respecto al momento del habla.

Para poder determinar las correlaciones verbales, los tiempos se agrupan en *esferas temporales*, es decir en conjuntos de tiempos que comparten una determinada división de la línea temporal (Carrasco, 1999:306; Real Academia Española, 2009:§23.1z). En español se distinguen la *esfera del presente* (parte de la línea temporal que incluye el momento del habla) y la *esfera del pasado* (parte que precede al momento del habla y no lo incluye). La pertenencia de los tiempos verbales a una u otra esfera viene determinada por la posición en la línea temporal de un tiempo de referencia con respecto al cual se orienta el acontecimiento denotado por el verbo. A la esfera del presente pertenecen el presente y el pretérito perfecto compuesto de indicativo y de subjuntivo, y los tiempos futuro y futuro perfecto de indicativo. A la esfera del pasado corresponden el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo y el condicional y el condicional perfecto.

En las oraciones independientes, el pretérito perfecto simple, el pretérito perfecto compuesto y el imperfecto orientan sus relaciones temporales –de anterioridad en los tres casos– directamente con respecto al momento del habla. Esto es lo característico de los llamados *tiempos absolutos*. Otros tiempos también absolutos son el presente y el futuro, por orientar igualmente sus relaciones temporales de simultaneidad y posterioridad directamente con respecto al tiempo de la enunciación. En adelante, nos centramos especialmente en las correlaciones temporales en la esfera del pasado, directamente relacionadas con nuestro trabajo.

En las subordinadas sustantivas, cuando el verbo principal pertenece a la esfera del pasado, los tiempos absolutos, que orientan sus relaciones temporales directamente con respecto al momento del habla, son el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Estos tiempos entran en correlación con el pluscuamperfecto de indicativo o de subjuntivo para indicar anterioridad, con el condicional o el imperfecto de subjuntivo para expresar posterioridad y con el imperfecto de indicativo o de subjuntivo para indicar simultaneidad. También, señala Carrasco (1999: 3069), la indicación de anterioridad puede realizarse mediante un futuro o un condicional perfectos con valor modal de conjetura o probabilidad. Con estos valores modales, la indicación temporal de los futuros y condicionales perfectos es la misma que realizan, respectivamente, el pretérito perfecto simple o el compuesto y el pretérito pluscuamperfecto, como se muestra en los ejemplos 29a y 29b, ambos citados en Carrasco (1999):

29a. *No imaginamos qué sentimientos habrá sentido hacia aquel hombre que no había sabido ni vencer ni morir en su lucha gigantesca.* [Bull, 1960: 93]

29b. *Y dijo entre sí que tales dos locos como amo y mozo no se habrían visto en el mundo.* [Cervantes, *Quijote*, II, 7; tomado de Real Academia Española, 1973: §3.14.10c]

Junto a los casos canónicos, se han de tener en cuenta otros en que las correlaciones verbales en las subordinadas sustantivas sufren restricciones según las propiedades léxicas del verbo principal, como se muestra en la figura 17.

Verbo principal	Oración subordinada sustantiva
<ul style="list-style-type: none"> - verbos de influencia (<i>animar, decidir, ordenar...</i>) - determinados verbos de voluntad o sentimiento (<i>apetecer, necesitar, prometer, querer, pretender, vaticinar...</i>) 	<p>El tiempo del evento subordinado ha de indicar posterioridad con respecto al evento principal.</p> <p>30a. <i>Le ordenaron que viniera</i> 30b. <i>Prometió que lo haría</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - verbos de percepción física o intelectual (<i>comprobar, fijarse, oír, ver...</i>) - verbos implicativos –que entrañan la verdad o la falsedad de su complemento– (<i>acordarse, atreverse, conseguir, abstenerse, evitar, negarse, olvidarse...</i>) - verbos como <i>acostumbrarse, dedicarse, esforzarse o soportar</i> 	<p>El tiempo del evento subordinado ha de indicar simultaneidad con respecto al evento principal.</p> <p>31a. <i>Comprobó que la puerta estaba cerrada.</i> 31b. <i>Se atrevió a llamar a María</i> (llamó a María). 31c. <i>Se dedicaba a criar palomas</i> (criaba palomas).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - verbos del tipo <i>acusar, arrepentirse o confesar</i> 	<p>El tiempo del evento subordinado no puede ser posterior al tiempo del evento principal</p> <p>32. <i>Confesó que se lo había dicho.</i></p>

Figura 17. Restricciones de las subordinadas sustantivas según las propiedades léxicas del verbo principal (basado en Carrasco, 1999)

En las oraciones subordinadas no sustantivas la concordancia de tiempos no es obligatoria, como se observa, por ejemplo, en las relativas, las causales puras con *porque* o las subordinadas temporales. Es posible que el verbo de la oración subordinada oriente sus relaciones temporales con respecto al tiempo del evento denotado por el verbo principal, pero también puede ocurrir

que su tiempo de evaluación sea otro. En este último caso hablamos de ‘determinación indirecta’ del tiempo de evaluación.

En las subordinadas relativas y causales, cuando el tiempo del evento principal es el pretérito perfecto simple, la correlación con el pluscuamperfecto indica anterioridad; con el imperfecto, simultaneidad y con el condicional, posterioridad, como se observa en los ejemplos 30 (subordinada relativa) y 31 (subordinada causal con *porque*):

- 30. *El jueves hablaron con la chica que {se había encargado hacía un mes/ se encargaría al día siguiente/ se encargaba} de los certificados.*
- 31. *Ayer María se marchó pronto porque {había dejado a los niños solos/ estaba muy cansada}.*

Las subordinadas relativas y causales permiten combinaciones de tiempos que no resultan posibles con las subordinadas sustantivas por las propiedades léxicas del verbo principal (figura 18). En estos casos, las propiedades léxicas del verbo afectan solo a las oraciones que constituyen complemento de tipo argumental (directo, indirecto y de régimen).

Verbo principal	Oración subordinada relativa o causal
<ul style="list-style-type: none"> - verbos de influencia (<i>animar, decidir, ordenar...</i>) - determinados verbos de voluntad o sentimiento (<i>apetecer, necesitar, prometer, querer, pretender, vaticinar...</i>) 	<p>El tiempo del evento subordinado puede indicar anterioridad o simultaneidad respecto del verbo principal.</p> <p>33a. <i>Encargaron a Juan las entradas porque en otras ocasiones había conseguido unas localidades estupendas.</i></p> <p>33b. <i>Quería un sombrero que tenía un lazo azul.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - verbos de percepción física o intelectual (<i>comprobar, fijarse, oír, ver...</i>) - verbos implicativos –que entrañan la verdad o la falsedad de su complemento– (<i>acordarse, atreverse, conseguir, abstenerse, evitar, negarse, olvidarse...</i>) - verbos como <i>acostumbrarse, dedicarse, esforzarse o soportar</i> 	<p>El tiempo del evento subordinado puede indicar posterioridad con respecto al evento principal.</p> <p>34a. <i>Nos fijamos en ese disco porque se lo regalaremos a Juan en su cumpleaños.</i></p> <p>34b. <i>Se dedicó a negocios que le reportarían grandes beneficios.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - verbos del tipo <i>acusar, arrepentirse o confesar</i> 	<p>El tiempo del evento subordinado puede indicar posterioridad con respecto al evento principal</p> <p>35. <i>Acusaron de oportunista al candidato que se presentará a la alcaldía en las próximas elecciones.</i></p>

Figura 18. Comportamiento de las subordinadas relativas y causales según las propiedades léxicas del verbo principal (basado en Carrasco, 1999)

Por lo que respecta a las correlaciones verbales en las subordinadas temporales, se distinguen tres grupos, según la oración subordinada sitúe el tiempo del evento principal en la línea temporal como posterior, anterior o simultáneo con el tiempo del evento subordinado, como se recoge en la figura 19. Nos referimos nuevamente solo a los tiempos de la esfera del pasado.

Verbo principal	Oración subordinada temporal
Tiempo de la esfera del pasado	<p>El tiempo del evento subordinado indica anterioridad respecto del verbo principal: pretérito imperfecto o pluscuamperfecto (indicativo o subjuntivo).</p> <p>La subordinada va introducida por <i>después</i>.</p> <p>36. {<i>Encontró/había encontrado/encontraría</i>} las llaves del coche después de que su padre {<i>denunciara/hubiera denunciado/ había denunciado</i>} su robo.</p>
	<p>El tiempo del evento subordinado indica posterioridad respecto del verbo principal: pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo).</p> <p>La subordinada va introducida por <i>antes</i>.</p> <p>37. {<i>Encontró/había encontrado/encontraría</i>} las llaves del coche antes de que su padre {<i>denunciara/hubiera denunciado</i>} su robo.</p>
	<p>El tiempo del evento subordinado indica simultaneidad respecto del verbo principal: pretérito imperfecto de indicativo o de subjuntivo; pretérito perfecto simple o pluscuamperfecto, siempre que estos mismos tiempos aparezcan en el verbo principal (ejemplo 39).</p> <p>El imperfecto de subjuntivo es obligatorio cuando el conector es <i>cuando</i> y el tiempo principal indica posterioridad (ejemplo 40).</p> <p>La subordinada va introducida por <i>cuando</i> y <i>mientras</i>.</p> <p>38. {<i>Encontró/había encontrado/encontraría</i>} las llaves del coche mientras su padre denunciaba el robo.</p> <p>39. {<i>Encontró/había encontrado</i>} las llaves del coche cuando su padre le {<i>ayudó/había ayudado</i>} a buscarlas.</p> <p>40. <i>Cuando viniera, le esperaba una gran sorpresa.</i></p>

Figura 19. Correlaciones verbales en la esfera del pasado con subordinadas adverbiales temporales (basado en Carrasco, 1999)

La *consecutio temporum* o correlación de tiempos pone de relieve las complejas relaciones temporales entre oraciones con dependencia o subordinación sintáctica y muestran que el comportamiento de las distintas formas verbales no se puede abordar aisladamente, sino en dos grandes grupos: los tiempos de la esfera del presente y los de la esfera del pasado, a los que hemos prestado mayor atención en esta síntesis, por su relación con la investigación planteada.

2.1.4. La perspectiva enunciativa: historia y discurso, mundo narrado y mundo comentado

Se puede considerar a Benveniste y Weinrich como los dos autores pioneros del estudio del funcionamiento de los tiempos verbales desde una perspectiva discursiva.

Benveniste (1966), en relación con el sistema verbal del francés, plantea la distribución de los tiempos en dos sistemas distintos y complementarios, que corresponden a dos planos de la enunciación diferentes, que él denomina *historia* y *discurso*. Entiende por historia la enunciación de carácter objetivo que caracteriza el relato de acontecimientos pasados –que considera reservada a la lengua escrita– y por discurso toda enunciación en la que hay un emisor y un receptor presentes y el primero, cuya subjetividad impregna el texto, tiene la intención de influir en el otro de alguna manera.

La enunciación histórica se caracteriza por la narración de los tiempos pasados y por la exclusión de toda forma lingüística autobiográfica. Comporta tres tiempos: el aoristo (*passé simple* o pretérito perfecto simple), que es la forma fundamental, el imperfecto y el pluscuamperfecto, además de una forma prospectiva y un presente intemporal, de escasa presencia. En el discurso, en cambio, los tiempos fundamentales son el presente, el futuro y el perfecto (*passé composé* o pretérito perfecto compuesto), los tres excluidos de la narración histórica. El pretérito imperfecto es común a los dos planos. El perfecto, como el presente, pertenece al plano del discurso porque establece un vínculo entre el acontecimiento pasado y el presente desde el que se evoca. En cambio, el momento de referencia para el aoristo es el momento del acontecimiento.

En cuanto a la distinción entre formas verbales simples y compuestas, Benveniste considera que la distinción entre historia y discurso atraviesa ambos tipos de formas. El pretérito pluscuamperfecto pertenece tanto a la historia como al discurso, mientras que el *passé composé* (pretérito perfecto compuesto) solo es propio del discurso. Las formas compuestas indican tanto anterioridad como acción acabada.

La división entre historia y discurso no está exenta de problemas, ya que las esencias del relato y del discurso no se encuentran casi nunca en estado puro en ningún texto, siempre hay una dosis de relato en el discurso y viceversa. En particular, el relato puro, sin descripciones, observaciones lógicas o modalizaciones a cargo del emisor es prácticamente inexistente. No se puede hablar, por tanto, de una oposición tajante entre ambos planos de la enunciación.

En cualquier caso, la distinción introducida por Benveniste permite una clasificación lingüística basada en el funcionamiento del discurso, perspectiva en la que también se sitúa Weinrich (1974). Este autor considera, siguiendo parcialmente a Bull (1960), que los tiempos verbales no tienen que ver con el tiempo extralingüístico que, en todo caso, solo está presente en la perspectiva comunicativa que se adopte (narrar el pasado o comentar el presente). Particularmente, en un relato, los tiempos verbales no indican cuándo tienen lugar los hechos que se narran sino en qué orden se han producido los hechos narrados; el tiempo, en su sentido de localización temporal es menos importante que el tiempo como sucesión.

Los dos grupos temporales que establece Weinrich (1974: 52) siguen la estructura del sistema temporal de la *consecutio temporum*, “que tiene la incalculable ventaja de que no se saca a la fuerza de un marco extralingüístico”. En cada uno de ellos se puede expresar desde el pasado remoto (*el mundo ha comenzado / el mundo comenzó*) hasta el futuro más lejano (*el mundo terminará / el mundo terminaría*). La frontera entre los dos grupos de tiempos no está, pues, relacionada con el tiempo físico. Para establecerla hay que tener en cuenta las afinidades entre ambos grupos y ciertas situaciones comunicativas: el grupo II predomina en todo tipo de narración o fragmento narrativo, excepto en las partes dialogadas intercaladas. Por el contrario, el grupo

l predomina en la lírica, el drama, el diálogo en general, el periodismo, el ensayo y la exposición científica (también en deliberaciones, monólogos, descripciones, cartas, comentarios, sermones, discusiones...) (Weinrich: 1974: 66).

Cada uno de los grupos temporales está representado en el lenguaje por varios tiempos, que indican la perspectiva comunicativa con la que nos orientamos, tanto en la narración como en el comentario. El presente y el indefinido (perfecto simple) son tiempos absolutos, pues no tienen más punto de referencia que la postura del emisor (narrador o comentarista). Como en cualquier caso dependen de un punto de referencia, Weinrich prefiere denominarlos *tiempos cero*. Los demás tiempos indican la perspectiva comunicativa, retrospectiva o prospectiva, relativamente respecto del tiempo cero de cada grupo (figura 20).

GRUPO TEMPORAL I (mundo comentado)	GRUPO TEMPORAL II (mundo narrado)
<i>habrá cantado</i>	<i>habría cantado</i>
<i>cantará</i>	<i>cantaría</i>
<i>va a cantar</i>	<i>iba a cantar</i>
<i>canta</i>	<i>cantaba</i>
<i>ha cantado</i>	<i>cantó</i>
<i>acaba de cantar</i>	<i>había cantado</i>
<i>está cantando</i>	<i>hubo cantado</i>
	<i>acababa de cantar</i>
	<i>estaba cantando</i>

Figura 20. Grupos de tiempos verbales según la perspectiva de mundo narrado/mundo comentado de Weinrich (1974: 194)

El presente es el tiempo fundamental del *mundo comentado* (Weinrich, 1974: 71) y su función es indicar la sucesión de acontecimientos e introducir las informaciones complementarias. El futuro simple sirve para la anticipación o prospección y el pretérito perfecto compuesto para la retrospección.

Las situaciones comunicativas en que predominan los tiempos del grupo II son situaciones en las que narramos. La función de los tiempos incluidos en este grupo es, por tanto, la de informar al receptor de que lo que se comunica es un relato. Por ello, se los puede denominar *tiempos de la narración o del mundo narrado*, entendiendo por *mundo* el posible contenido de una comunicación lingüística (Weinrich, 1974: 67).

Los tiempos del mundo narrado están, entre otras señales, para que la temporalidad del mundo comentado no tenga realidad mientras dure el relato. Por ello, en la perspectiva del mundo narrado no tienen aplicación adverbios temporales como *ahora, hoy, ayer, mañana...* que deben ser “traducidos” cuando narramos. Los tiempos del mundo narrado realizan en el relato la misma función que la representación en el drama, marcar la distancia respecto de la realidad cotidiana.

Los tiempos verbales que se utilizan básicamente para la expresión de lo narrado son: el pretérito perfecto simple, para establecer la sucesión de acontecimientos; el condicional simple, para mencionar hechos aún no sucedidos (anticipación o prospección) y el pluscuamperfecto, para referirse a hechos anteriores (retrospección).

En cuanto a la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (o perfecto simple), Weinrich (1974: 203 y ss.) la plantea desde una perspectiva textual, la del *relieve en la narración*. En el relato, el imperfecto es el tiempo del *segundo plano*, mientras que el indefinido o perfecto simple es el tiempo del *primer plano*, según la intención del narrador de resaltar más o menos los acontecimientos presentados. Según las leyes fundamentales de la narración, es primer plano aquello que constituye el motivo fundamental de la historia, es decir, lo que contendría un resumen o lo que el título insinúa o puede insinuar. Es el narrador el que decide la materia narrativa que sitúa en primer plano. El segundo plano de la narración es, en sentido general, lo que por sí solo no provocaría la atención del receptor. Es el “fondo” de la narración, lo primero que desaparece en un resumen, produciendo un efecto de narración condensada. La alternancia de estos dos planos se refleja gramaticalmente mediante la alternancia entre pretérito imperfecto, como tiempo del segundo plano del relato, y pretérito indefinido o perfecto simple, como tiempo del primer plano¹³.

El valor del imperfecto como expresión de las informaciones consideradas complementarias solo se pone de manifiesto en el relato construido sobre el eje de pasado, donde la pareja pretérito imperfecto/ pretérito perfecto simple permite organizar la información separando los acontecimientos (en pretérito perfecto simple) de otras informaciones circunstanciales incluidas en el discurso (en pretérito imperfecto). Normalmente el imperfecto da cuenta de las circunstancias del relato mientras que el perfecto simple menciona los momentos sucesivos del argumento. Sin embargo, un acontecimiento también puede ser presentado en imperfecto, quedando así relegado a una información complementaria o, a la inversa, una circunstancia puede incorporarse al primer plano de la narración como si fuera un acontecimiento. Las formas verbales proporcionan un recurso fácil para distribuir la información en dos planos, uno más destacado y próximo, y otro relegado al fondo de la narración. En principio se corresponden con dos clases de información: acontecimientos y circunstancias. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el narrador dispone de cierta libertad y que siempre es posible presentar las circunstancias como acontecimientos y viceversa.

La explicación de Weinrich combina, pues, un triple criterio: la actitud enunciativa (mundo narrado /mundo comentado), la perspectiva temporal de locución (punto cero, prospección y retrospección) y el relieve narrativo (primer plano /segundo plano).

¹³ Hay algunas similitudes interesantes con los trabajos de Castañeda Castro (2004 y 2006) sobre la oposición entre imperfecto e indefinido y sobre el sistema verbal español, desde los presupuestos de la gramática cognitiva y en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera. Lamentablemente, hemos tenido noticia de ellos una vez finalizada nuestra investigación, por lo que no los recogemos en este marco teórico, aunque los consideramos de interés para futuras continuaciones de este estudio.

2.2. La transposición didáctica sobre la temporalidad en el sistema verbal español

Como señalábamos al hablar de la importancia de la transposición didáctica para establecer los contenidos de enseñanza (véase 1.5.2.a), el saber enseñado no puede coincidir con el saber teórico de las disciplinas de referencia porque responde a finalidades diferentes. De ahí la necesidad de reconfiguración del contenido didáctico en cualquier área de la enseñanza. En esta reconfiguración, a su vez, es necesario distinguir entre el *saber que se ha de enseñar*, que comprende las decisiones tomadas en relación con el saber teórico en el diseño de una intervención didáctica, y el *saber efectivamente enseñado*, que es el que tiene lugar en el aula, en la interacción entre el profesor, los estudiantes y los contenidos. En este apartado, nos situamos en el primer paso, en el del *saber que se ha de enseñar*. Del saber efectivamente enseñado solo podremos hablar al analizar la intervención didáctica en el aula.

En el caso de la educación gramatical en la enseñanza obligatoria, al tomar como referencia los objetivos establecidos legalmente, observamos que se persigue que los alumnos puedan “aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección” (objetivo general 11 del área de Lengua y Literatura en la ESO, RD 1631/2006, figura 1). Se plantea, pues, la necesidad de que los conocimientos sobre la lengua se vinculen al dominio (comprensivo y expresivo) de los usos elaborados o formales.

La educación lingüística ha de tener en cuenta, asimismo, los criterios sociales acerca del uso de la lengua, plasmados en obras de carácter normativo (gramáticas, manuales de estilo periodístico, diccionarios) que, aunque no estén destinados específicamente a la enseñanza, regulan el uso de la lengua de profesionales de muy diverso tipo (en especial, en los medios de comunicación) y sirven de referencia para todos los hablantes. Se trata, en la medida de lo posible, de que los criterios didácticos y los de uso social no entren en contradicción.

Estas consideraciones previas nos llevan a lo que González Nieto (2001:295) considera *sincretismo pedagógico*. Para conseguirlo, señala el autor, se ha de partir de las coincidencias “y la coincidencia fundamental de los modelos comunicativos está en atender a las tres dimensiones de la competencia comunicativa, la *competencia social y estratégica*, la *textual* y la *formal*”.

Desde esta perspectiva, las decisiones sobre la transposición didáctica en relación con la temporalidad en el sistema verbal español han de combinar, a nuestro juicio, criterios como:

- La vinculación de las formas verbales con sus usos discursivos, en géneros de texto diversos. En el caso de los tiempos verbales del pasado, como señala Weinrich (1974: 52), los usos predominantes se encuentran en todo tipo de narración o fragmento narrativo, excepto en las partes dialogadas.

- La articulación de las formas verbales en *esferas temporales* o grupos de tiempos organizados en torno de un eje temporal, como se indica en los estudios sobre la *consecutio temporum*. Los tiempos del pasado se articulan en torno al pretérito perfecto simple en la llamada *esfera del pasado*.
- El comportamiento de las formas verbales en relación con los conectores temporales en el enunciado.
- La caracterización de las distintas formas verbales con rasgos homogéneos, que permitan el análisis y la comparación entre ellas.
- El acuerdo terminológico, para evitar innecesarias confusiones.

El orden de presentación de los criterios supone una primera toma de decisiones: el punto de partida para el conocimiento didáctico se sitúa en los planteamientos enunciativos, en la consideración articulada de las formas verbales y en sus relaciones con los conectores temporales. El necesario conocimiento del paradigma requiere la comprensión de los rasgos que lo articulan y, por último, la terminología ha de estar al servicio de la identificación de las formas sin que se convierta en una barrera para la observación reflexiva del funcionamiento lingüístico. El conocimiento de paradigmas y el estudio de los usos y valores de cada forma verbal aisladamente no permite acercarse a las relaciones que se establecen entre ellas en función de las necesidades comunicativas y determinadas por los condicionamientos sintácticos de los contextos en que se insertan. La consideración aislada de ejemplos, tampoco permite una observación reflexiva sobre los distintos usos, en situaciones comunicativas diversas.

Las distintas perspectivas teóricas sobre el tiempo y el aspecto que hemos sintetizado muestran que no hay un planteamiento unitario en relación con la temporalidad, pero ofrecen también una enorme riqueza de observaciones acerca de su funcionamiento. La perspectiva enunciativa de Weinrich, con su división entre *mundo narrado* y *mundo comentado* permite diferenciar los usos discursivos de las formas verbales, agrupadas según los planteamientos de la *consecutio temporum* en dos bloques: los tiempos de la esfera del presente y los tiempos de la esfera del pasado. A su vez, esta agrupación nos lleva a distinguir entre *tiempos absolutos*, que actúan de eje en cada una de las esferas y *relativos*, que se organizan en torno a ellos con criterios de anterioridad/ simultaneidad/ posterioridad, distinción que solo es posible observar en contextos sintáctico-discursivos complejos.

La diferencia entre perfecto simple y pretérito imperfecto en función de lo que Weinrich considera como “relieve narrativo”, primer plano o segundo plano del relato, permite una aclaradora observación del uso en las narraciones, de gran utilidad didáctica porque facilita la comprensión posterior de las diferencias aspectuales entre ambas, pese a que Weinrich (1974: 197) rechaza el aspecto como “concepto desafortunado” y propone “eliminar de la ciencia del lenguaje la doctrina del aspecto sin dejar rastro de ella” (Weinrich, 1974: 202).

La consideración de los rasgos que caracterizan las distintas formas verbales obliga a elegir entre las posiciones más polémicas: la caracterización exclusiva con criterios de carácter temporal (presente, pasado, futuro para las formas absolutas y anterioridad-simultaneidad-posterioridad, para las formas relativas) o la consideración del aspecto gramatical (perfectivo/imperfectivo) como rasgo complementario, como parece aconsejar, en los tiempos de pasado, la oposición entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto y también la presencia de los complementos adverbiales temporales, que introducen valores aspectuales en muchos casos, como ha señalado García Fernández (1998 y 2000). En este mismo sentido se pronuncia Pérez Saldanya (2000: 99), refiriéndose específicamente al catalán, al afirmar que

en el ámbito escolar, de hecho, es suficiente apuntar que el aspecto se superpone al tiempo y que esta distinción solo resulta pertinente a la hora de diferenciar el pasado (simple o perifrástico) del imperfecto, y (...) los tiempos compuestos con *haber* de los tiempos no compuestos con este auxiliar¹⁴.

La terminología es otro de los aspectos polémicos en relación con las denominaciones de las formas verbales en español y las empleadas en otras lenguas, especialmente lenguas románicas tan próximas como el catalán (Brucart y Rigau, 1997) o el francés. La influencia de las obras normativas en la consolidación de la terminología ha sido decisiva en el caso del español y se ha impuesto a la propuesta por Bello, más intuitiva y clara en muchos casos, aunque únicamente centrada en criterios temporales (ante-pretérito, co-pretérito, pos-pretérito...). Por ello parece preferible utilizar las denominaciones de los tiempos verbales establecidas por la Real Academia Española, con el cambio de *pretérito perfecto simple*, en lugar de *pretérito indefinido*, planteado en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973)¹⁵ ya que, como señalaba Gili Gaya (1983: §117)

una simple cuestión de nombres no tiene gran importancia en sí misma, porque no puede haber ningún nombre que exprese todos los matices de significación de una forma verbal, de no hacerlo extremadamente largo y por lo tanto prácticamente inservible. Por esto nos parece que lo más acertado para los profesores de enseñanza elemental y media es atenerse a la nomenclatura más general, a fin de no contribuir a crear un embrollo inútil.

Las opciones de transposición didáctica siempre conllevan riesgos (imprecisiones conceptuales, especialmente) cuyas implicaciones se han de valorar, aunque no siempre son fácilmente evitables. En el nivel educativo que nos ocupa (la etapa de Educación Secundaria Obligatoria), la adopción de la terminología académica, con sus denominaciones de *perfecto* e *imperfecto*, que sugieren valores aspectuales, y la simetría entre formas simples y compuestas desaconsejan

¹⁴ La traducción al español es nuestra.

¹⁵ En el *Diccionario del estudiante* y el *Diccionario panhispánico de dudas*, ambos de la Real Academia Española (2005a y b), en los anexos correspondientes a los modelos de conjugación verbal, se incluyen también las denominaciones propuestas por Bello en 1847 en su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (Bello, 1982), por estar vigentes en varios países de Hispanoamérica.

utilizar los términos *perfectivo* e *imperfectivo* para aludir al aspecto e incluso introducir la noción de *aspecto neutral*. El parecido entre los términos perfecto/imperfecto y perfectivo/imperfectivo complica la delimitación conceptual y no aporta una mejor comprensión del aspecto gramatical. En relación con el aspecto, Pérez Saldanya (2000: 102) considera que las etiquetas *perfecto* y *perfectivo* resultan poco claras y no se han de utilizar en la Educación Secundaria Obligatoria ni en el Bachillerato. En estas etapas educativas, señala, la división aspectual se puede reducir a la oposición existente entre tiempos que presentan situaciones de manera delimitada (que se pueden denominar *perfectivos* o *perfectos*, indistintamente) y tiempos no delimitados (*imperfectivos*). En todo caso, concluye, sí resulta conveniente apuntar que dentro de los tiempos delimitados, los compuestos con el auxiliar *haber* mantienen una relación de simetría con el tiempo en que se conjuga el auxiliar.

Tampoco parece pertinente la introducción del aspecto léxico del verbo, como variable para analizar las correlaciones de tiempos verbales en los enunciados, ya que obligaría a considerar esta noción como un foco de estudio en sí misma, lo que desviaría la atención del uso de las formas verbales del pasado.

Por último, la inclusión de una forma de uso tan restringido como el pretérito anterior como tiempo de la esfera del pasado, en un estudio sobre el uso de las formas verbales, implica riesgos evidentes, que conviene asumir, a nuestro juicio, dada su presencia en el paradigma verbal de todas las obras normativas.

En definitiva, las opciones de transposición didáctica que creemos aconsejables en relación con el estudio de la temporalidad en español combinan decisiones correspondientes, en primer lugar, a la perspectiva enunciativa (tiempos del mundo comentado, tiempos del mundo narrado) y a la organización sintáctica de los tiempos en relación con los complementos temporales, porque ambas permiten abordar el uso de las formas verbales (desde el análisis o desde la producción). En función de ellas, se ha de procurar que las distintas formas que integran el paradigma queden caracterizadas por rasgos homogéneos (tiempo y aspecto, fundamentalmente), que encuentren su reflejo (en la medida de lo posible) en la terminología sancionada socialmente. El reto para la enseñanza es la integración de estos aspectos en una propuesta didáctica coherente, que favorezca un aprendizaje gramatical reflexivo.

En el trabajo que presentamos, las opciones de transposición didáctica adoptadas se explicitan en el apartado 4.2.1 al presentar el problema lingüístico planteado a los alumnos en el diseño de la intervención didáctica.

3

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento de esta investigación tiene como antecedente la reflexión sobre los cambios en el modelo de enseñanza gramatical en el contexto español a partir de los años noventa del siglo pasado¹⁶. Estos cambios propiciaban un conocimiento sobre la lengua vinculado al uso lingüístico, oral y escrito, de nuestros alumnos, que impulsó un continuado trabajo de innovación didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria (Martínez, Rodríguez y Zayas, 1990a, 1990b, 1992, 1994; Rodríguez, Martínez y Zayas, 1995; Rodríguez Gonzalo, 1999a, 1999b y 2000; Rodríguez y Zayas, 1994a y 2004; Zayas, Martínez y Rodríguez, 1996, 1997, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003a y 2003b; Zayas, Rodríguez y Martínez, 1990; Zayas y Rodríguez, 1992). Pese al acuerdo en la subordinación del saber gramatical al desarrollo de las habilidades lingüísticas, las relaciones didácticas entre ambos mostraban zonas oscuras: entre otras, la dificultad de sistematización de los aprendizajes gramaticales o de consolidar un uso reflexivo de la lengua en los estudiantes (Zayas 2004), más allá de logros ocasionales (Rodríguez Gonzalo, 2000).

Las preguntas surgidas a partir la innovación didáctica han ido encontrando nuevas formulaciones desde las investigaciones del grupo GREAL, primero sobre lengua escrita (Camps, 1994a, 1994b, 2003b; Camps y Milian, 2000a, 2000b; Guasch, 1999; Milian y Camps, 2000) y luego sobre reflexión metalingüística (Camps, 2000a; Camps, Ribas, Guasch y Milian, 1997; Guasch, 1995; Guasch y otros, 2008; Gutiérrez, 1999; Milian y Camps, 2006). Estas investigaciones ofrecen el marco teórico y metodológico que hemos seguido en nuestra investigación: las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) (véase 1.5.3).

Este trabajo se plantea, pues, estudiar cómo aprenden gramática los estudiantes de Secundaria (en concreto, de 4º de ESO), en relación con uno de los contenidos de estudio en la Educación Secundaria Obligatoria, los tiempos verbales del pasado en español, y en el marco de

¹⁶ Tomamos como referencia la fecha de publicación de la LOGSE (1990), que dio paso, en la Comunidad Valenciana, a un planteamiento curricular de los contenidos gramaticales vinculado al desarrollo de las habilidades discursivas de los alumnos. Para un análisis detallado, véase Camps y otros (2005: 85-100).

una SDG diseñada al efecto, que integra la conceptualización y el uso reflexivo de este aspecto del lenguaje.

A continuación planteamos los objetivos de la investigación y las preguntas generales y específicas en que se concretan.

3.1. Objetivos de la investigación

En relación con la enseñanza y el aprendizaje del contenido gramatical de los tiempos verbales del pasado, en la Educación Secundaria Obligatoria, este trabajo se plantea como objetivo general:

- Entender los procesos de aprendizaje de la gramática y su relación con la comprensión y la producción de textos.

Y en relación con él, cuatro objetivos que lo complementan:

- a. Estudiar cómo se produce la reflexión gramatical en el contexto natural del aula en el marco de una secuencia didáctica (SDG) planteada para observar la relación entre el conocimiento declarativo que elaboran los estudiantes sobre los tiempos verbales del pasado y su utilización en una actividad de escritura guiada didácticamente (saber práctico).
- b. Investigar sobre cómo analizar la compleja actividad del aula para dar cuenta del aprendizaje y de la actividad metalingüística realizada por los alumnos.
- c. Comprobar qué mediaciones didácticas favorecen la relación entre la reflexión gramatical y la mejora del uso lingüístico.
- d. Validar las secuencias didácticas de gramática (SDG) como un modelo de enseñanza y aprendizaje de la gramática que promueve la reflexión metalingüística en sus diversas manifestaciones.

El primer objetivo se centra en el aprendizaje, el segundo en la investigación para dar cuenta de ese aprendizaje y los objetivos tercero y cuarto en la enseñanza. El tercero se refiere a la SDG diseñada para la investigación y el cuarto al modelo de enseñanza de la gramática que suponen las SDG.

3.2. Preguntas de la investigación

Los objetivos planteados se concretan en las siguientes preguntas, generales y específicas.

El primer objetivo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, se desglosa a su vez en dos bloques de preguntas: las referidas al objeto de aprendizaje (qué aprenden los estudiantes) (a) y las referidas a la actividad que desarrollan durante el aprendizaje (cómo lo aprenden) (b):

a) Sobre el aprendizaje de las formas verbales del pasado

1. ¿Qué aprenden los alumnos sobre los tiempos verbales del pasado en una secuencia didáctica diseñada para favorecer el aprendizaje reflexivo?
 - 1.1. ¿Cómo conceptualizan los alumnos?
 - a. ¿Cuáles son los logros más relevantes?
 - b. ¿Cuáles son los principales obstáculos?
 - 1.2. ¿Qué aprenden durante la tarea de uso reflexivo?
 - a. ¿Cuáles son los logros más relevantes?
 - b. ¿Cuáles son los principales obstáculos?
2. ¿Qué relación se observa entre la conceptualización y el uso reflexivo?
 - a. ¿La conceptualización, como saber reflexivo, revierte en una mejora del uso de los tiempos verbales del pasado en la escritura?
 - b. ¿Qué elementos favorecen el uso reflexivo?

El aprendizaje de los alumnos sobre los tiempos verbales del pasado se plantea, pues, en relación con el saber declarativo que se manifiesta en la tarea de conceptualización (1.1), con el saber procedimental que se persigue en la tarea de uso reflexivo (1.2) y en las relaciones entre ambos (2).

b) Sobre la actividad metalingüística de los alumnos

3. ¿Qué tipo de actividad metalingüística realizan los alumnos?
 - 3.1. Durante la conceptualización de los tiempos verbales del pasado
 - a. Durante la caracterización
 - b. Durante la comparación entre tiempos verbales
 - 3.2. En la tarea de escritura
 - a. Durante la planificación del relato
 - b. Durante la escritura del relato
 - c. Durante la revisión entre iguales
4. ¿Qué diferencias se pueden observar entre la actividad metalingüística realizada durante la conceptualización y en la tarea de escritura?

El segundo objetivo, centrado en la investigación didáctica sobre el aprendizaje realizado, se desarrolla en las siguientes preguntas:

c) Sobre el método de análisis

5. ¿Cómo se puede dar cuenta del aprendizaje realizado por los estudiantes en el contexto natural del aula?

5.1. ¿Cómo combinar el análisis de los datos del conjunto del grupo-clase con el de los casos más significativos?

5.2. ¿Cómo relacionar los datos del producto (textos) y las huellas del proceso?

a. Importancia de los textos

b. Importancia de las interacciones

5.3. ¿Cuál es la importancia de la forma en que los alumnos hablan sobre gramática?

El tercer objetivo, centrado en el diseño de la SDG como planteamiento de enseñanza permite las siguientes preguntas:

d) Sobre el planteamiento didáctico

6. ¿Cuáles son las mediaciones didácticas que favorecen la reflexión metalingüística?

6.1. Durante la conceptualización

6.2. Durante la tarea de uso reflexivo

7. ¿Qué mediaciones propician la transferencia del saber declarativo al saber procedimental?

El cuarto y último objetivo se centra en el modelo de enseñanza y aprendizaje de la gramática seguido durante la investigación:

e) Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática

8. ¿El modelo de las secuencias didácticas de gramática (SDG) es un marco didáctico que favorece las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo?

La respuesta a las preguntas específicas de la investigación se aborda en los análisis parciales de los datos (véanse las conclusiones parciales sobre la conceptualización de las formas verbales del pasado en los apartados 6.2.1.f; 6.2.2.c; 6.3.1.d y 6.3.2.c y las relativas a la relación entre uso y reflexión en 7.2.3, 7.3.3, 7.4.4 y 7.5.3) y en las conclusiones generales de las dos grandes tareas analizadas (6.4, sobre conceptualización y 7.6 sobre uso reflexivo). En las conclusiones finales (capítulo 8) revisamos el conjunto de la investigación a la luz del objetivo general antes indicado.

4

METODOLOGÍA

En este capítulo nos centramos en la metodología de la investigación. Partimos de unas consideraciones generales sobre la naturaleza de nuestro estudio (4.1) y, a continuación, describimos los aspectos relacionados con la secuencia didáctica de gramática (SDG) que planteamos como macro-unidad de investigación (4.2): detallamos las opciones teóricas sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje (4.2.1), el diseño de la intervención (4.2.2) y su implementación en el aula (4.2.3). Por último, nos centramos en el micro-contexto (4.3), objeto del análisis posterior, en los criterios que seguimos en la selección de tareas para el análisis (4.3.1), en la selección y el tratamiento de los datos (4.3.2) y en el establecimiento de unidades y categorías (4.3.3).

4.1. Marco general

El planteamiento metodológico de esta investigación, que adopta los postulados socioconstructivistas del aprendizaje, es cualitativo y en consecuencia, está en función del problema en estudio y de las preguntas de investigación que se plantean (Flick, 2007: 15).

Para estudiar la relación entre reflexión gramatical y uso lingüístico en el aprendizaje de los alumnos de Secundaria se entrecruzan dos tipos de métodos:

1. El diseño de una propuesta de intervención, planteada como un *estudio de evaluación a pequeña escala* (Piggot y Barr, 2002), cuyo propósito expreso es validar un modelo que mejore la instrucción, en este caso, la enseñanza de la gramática. Para ello se desarrolla una serie de actividades instruccionales que permiten observar el aprendizaje en un periodo acotado de la instrucción natural en curso, considerando el grupo-clase, y no alumnos individuales, como unidad de análisis. En nuestra propuesta, la unidad de intervención es una *secuencia didáctica para aprender gramática* (SDG) (Camps, 2003a), que focaliza la atención en el proceso y no en la evaluación pre- y post- intervención. La SDG plantea situaciones didácticas de reflexión meta-lingüística explícita, observable a través de los datos empíricos obtenidos durante su realización.

Es el macro-contexto de la investigación, en el que adquieren sentido las tareas de reflexión gramatical seleccionadas para el análisis (micro-contexto), que forman parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje en situación natural de aula y son muestras significativas del aprendizaje de los alumnos integrantes de un grupo-clase.

2. La implementación de la propuesta y el posterior análisis de los datos se plantea como un *estudio instrumental de casos* (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Stake, 2005 y 2007; Yin, 2003). El caso se entiende como el instrumento que permite explorar el *tema objeto de la controversia (issue)* que, en nuestro trabajo, se centra en los procesos de aprendizaje de la gramática y su relación con la comprensión y la producción de textos aplicado a cómo los alumnos construyen el conocimiento gramatical sobre los tiempos verbales del pasado y cómo utilizan este conocimiento en situaciones de uso reflexivo.

Según Stake (2007: 86) todos los estudios de evaluación son estudios de casos (el programa, la persona o el organismo evaluado constituyen el caso), aunque no sucede lo mismo a la inversa. En nuestro trabajo, el estudio instrumental de casos nos permite evaluar a pequeña escala la relación entre la conceptualización gramatical y el uso reflexivo de la lengua en situación escolar.

La realización de la SDG en un contexto natural de aula proporciona el contexto central de la investigación y permite el análisis de los datos que dan cuenta del aprendizaje realizado por los alumnos (los textos de los alumnos y las interacciones entre profesora y alumnos y de estos entre sí durante el trabajo en grupo) a la luz de la interpretación de la investigadora, presente en el aula. Se analiza la práctica a la luz de la teoría, mediante la inmersión en la complejidad y en la singularidad de un proceso educativo en el estado y en el entorno natural en que se desarrolla. Es, por tanto, una estrategia alejada de las investigaciones experimentales en situaciones de laboratorio (López Ruiz, 2000).

Durante toda la investigación se acude a la triangulación, entendida como la combinación de métodos, entornos y perspectivas teóricas al ocuparse de un fenómeno (Flick, 2007: 243), con el objetivo de fundamentar el conocimiento obtenido a través de la investigación. Siguiendo a Denzin (1975: 297-313), realizamos diferentes tipos de triangulación: en relación con el problema lingüístico planteado (triangulación de la teoría), en relación con la colaboración entre investigadora y profesora en el diseño de la SDG y durante su implementación en el aula (como particular interpretación de la triangulación del investigador), en relación con los tipos de datos (triangulación de datos) y en relación con los métodos de análisis de los mismos (triangulación metodológica). A todas ellas nos referimos en los apartados correspondientes.

Nuestro planteamiento del estudio de casos es empático y no intervencionista (Stake, 2005: 23), es decir, pretende dar cuenta de la actividad cotidiana, el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, consiguiendo la información por medio de la observación directa y de

la revisión de los documentos recogidos, sin acudir a entrevistas ni a exámenes posteriores. Se busca comprender el problema en estudio desde la perspectiva de los actores, el grupo de alumnos como sistema complejo, a través del examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del conjunto de datos obtenidos en situación natural de aula.

Como investigación cualitativa que es, este trabajo pone su énfasis en la interpretación fundamentada de los datos, que mostramos detalladamente en las conclusiones de cada fase del trabajo y, de forma conjunta, en nuestras conclusiones finales.

Se pretende, en definitiva, explicar las complejas relaciones entre la teoría y la práctica en el seno del sistema didáctico.

4.2. La SDG como macro-unidad de investigación

El diseño de la unidad de intervención responde al modelo de *Secuencias Didácticas para aprender Gramática* (SDG) (presentado en 1.5.3). Dicho modelo se considera, por un lado, un modelo didáctico de intervención y, por otro, una macro-unidad de investigación en el marco de la cual se pueden interpretar las acciones que llevan a cabo los sujetos o los grupos implicados. A esta macro-unidad pertenecen las dos tareas (conceptualización y uso reflexivo) en las que se centra el microanálisis, como se especifica más adelante (véase 4.3.1).

El diseño de la intervención toma como punto de partida la observación del comportamiento lingüístico-comunicativo de los alumnos en Secundaria en relación con las narraciones en pasado. La experiencia profesional previa nos había mostrado que los alumnos de Secundaria apenas utilizan más que el pretérito perfecto simple y el imperfecto en textos escritos (en contextos en los que es posible la alternancia, como *Perdió el libro que se compró/había comprado pocos días antes*), lo que sirve de punto de partida para la investigación sobre las posibilidades de un aprendizaje gramatical que propicie la reflexión sobre el uso y desarrolle la conciencia metalingüística, más allá del conocimiento del paradigma verbal y de los usos espontáneos del lenguaje hablado.

4.2.1. El problema lingüístico planteado

Para abordar el problema del uso de los tiempos verbales del pasado consideramos necesario plantear una reflexión explícita sobre cómo el sistema verbal permite situar unas acciones en relación con otras para lograr así mayor precisión en la expresión de la temporalidad de las acciones. Esta reflexión toma como referencia los planteamientos sobre el tiempo y el aspecto verbal expuestos en 2.1, así como los criterios de transposición didáctica planteados en 2.2.

Según López García (2005: 162), en castellano, el sistema de cinco tiempos simples (*vengo, venía, vine, vendría, vendré*) cubre las necesidades expresivas de los hispanohablantes, aun-

que los niños emplean menos y muchos hablantes adultos raramente usan otras formas. Los problemas se plantean cuando, en lugar de hablar español, necesitamos escribirlo y leerlo. Esta necesidad cambia por completo el inventario de tiempos ya que, para articular un texto es preciso dejar muy claro que unos acontecimientos ocurren antes o después de otros, es decir, se requieren índices secundarios de referencia.

Los tiempos verbales no son ilimitadamente combinables entre sí, como pone de manifiesto la *consecutio temporum*, fenómeno reconocido desde las gramáticas de la antigüedad clásica (véase 2.1.3) que Weinrich (1974: 52) toma como referencia para establecer dos grupos de tiempos verbales (véase figura 20), que se pueden distinguir no solo en las lenguas románicas sino en general en el tronco indoeuropeo:

- Grupo temporal I: futuro imperfecto, futuro perfecto, pretérito perfecto compuesto, presente y las perífrasis *va a* + infinitivo y *acaba de* + infinitivo.
- Grupo temporal II: condicional simple, condicional compuesto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito anterior y las perífrasis *iba a* + infinitivo y *acaba de* + infinitivo.

Estos dos grupos temporales se comportan como sistemas que funcionan en dos tipos de situaciones comunicativas. Weinrich considera que Benveniste (1966) es el primero en establecer esta diferencia al hablar de *historia* y *discurso*. La enunciación *histórica*, que atribuye fundamentalmente a la lengua escrita, caracteriza el relato de acontecimientos pasados, sin intervención del enunciador en la narración. El *discurso* incluye toda enunciación en la que hay presentes un emisor y un receptor y el primero, cuya subjetividad impregna el texto, tiene la intención de influir en el otro de alguna manera. Esta división, que Weinrich denomina *mundo narrado* (historia) y *mundo comentado* (discurso) permite abordar los tiempos verbales desde la situación comunicativa en que se insertan, narrar el pasado o comentar el presente y considerarlos como un sistema en cada caso. Los tiempos del mundo comentado (grupo temporal I) predominan en la lírica, el drama, el diálogo en general, el periodismo, el ensayo y la exposición. Los tiempos del mundo narrado (grupo temporal II) predominan en todo tipo de narración o fragmento narrativo, excepto en las partes dialogadas.

En nuestro estudio nos situamos en la perspectiva del *mundo narrado* y observamos el funcionamiento de los tiempos verbales del pasado como sistema en enunciados del tipo:

Fui al cine el domingo, como hacía siempre; llovía y había quedado con Luis y Alfredo en el parque, donde también nos reuniríamos con Marga y su prima, después de la película.

cuya organización queda reflejada en la siguiente imagen¹⁷:

¹⁷ La imagen está inspirada en las imágenes sobre los tiempos del verbo de Carmen Pleyán (en Pleyán y García López, 1972: 15-21).



Figura 21. Esquematización del ejemplo *Fui al cine el domingo...*

No parece suficiente con las nociones de *presente*, *pasado* y *futuro* para conseguir una mejor articulación en los textos de los alumnos, por lo que en la SDG se introduce la reflexión explícita en torno a dos nociones:

- la noción de *anterioridad – simultaneidad – posterioridad*, que permite explicar la relación entre la forma absoluta y las formas relativas (figura 22).

TIEMPOS VERBALES DEL PASADO

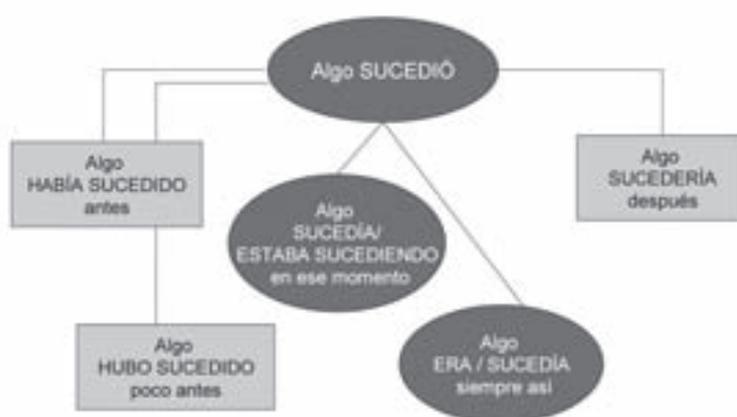


Figura 22. Las relaciones de anterioridad-simultaneidad-posterioridad en los tiempos verbales del pasado

- la noción de *aspecto gramatical* en relación con la idea de acción que se plantea como *acabada – no acabada*, que además permite explicar la diferencia entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple (figura 23).



Figura 23. El aspecto gramatical y los tiempos verbales del pasado

Estas dos nociones constituyen los rasgos fundamentales utilizados en la SDG para caracterizar cada una de las formas verbales del pasado y para oponerlas entre sí.

El abanico de tiempos verbales del pasado posibilita diversas alternancias, como en el caso: *Perdió el libro que se compró / se había comprado días antes*, que no corresponden a un problema de gramática normativa (no se puede hablar de usos incorrectos en casos como este), sino a una cuestión de uso espontáneo frente a uso elaborado. Este último se manifiesta con mayor frecuencia en la lengua escrita y muestra el grado de dominio lingüístico de los hablantes.

En torno a estas cuestiones, la SDG pretende que los alumnos aprendan a identificar los tiempos verbales y analizar sus diferencias de significado; que observen las correlaciones en que aparecen y que distingan en ellas el valor de cada tiempo y también, que aprendan a utilizar estos tiempos de forma consciente en narraciones propias.

Para ello, en la SDG se incluye el planteamiento lingüístico aquí mostrado así como un dossier de información gramatical (anexo VI de la SDG) sobre la caracterización y el uso de las distintas formas verbales del pasado (véase anexo I). Además, se plantea el uso de dos obras de consulta sobre el paradigma verbal: el *Diccionario del estudiante* y el *Diccionario panhispánico de dudas*, ambos de la Real Academia Española, que incluyen la misma información y la misma terminología.

El dossier de información gramatical de la SDG toma como referencia los planteamientos sobre el tema realizados en obras dirigidas a la educación (Bosque y otros, 2003; Gómez Torrego 2005 y 2007; Matte Bon (2002); Pleyán y García López, 1972) y al gran público (Grijelmo, 2006).

4.2.2. *El diseño de la intervención*

Una vez seleccionado el problema lingüístico en torno al cual se organiza la investigación, nos planteamos la realización de una prueba exploratoria que nos proporcionara datos sobre los que sustentar el diseño de la intervención en el aula (Rodríguez Gonzalo, 2007).

La prueba (anexo II) pretende observar el conocimiento de los alumnos acerca de las formas verbales del pasado –estudiadas en distintos cursos de Primaria y de Secundaria– y el tipo de reflexión espontánea que realizan sobre ellas. Para ello, se proponen seis actividades: identificación de verbos como clase de palabras; análisis morfológico de formas verbales conjugadas en tiempos del pasado; identificación de formas verbales en un relato breve; elección entre varias posibilidades de uso de tiempos verbales del pasado en oraciones compuestas (pluscuamperfecto-perfecto simple; pluscuamperfecto-imperfecto; pretérito anterior-perfecto simple-pluscuamperfecto; pluscuamperfecto de subjuntivo y de indicativo); escritura de una forma verbal del pasado en un contexto oracional dado (en subordinadas sustantivas, causales y relativas) y, por último, reflexión libre a partir de la pregunta *En tu opinión ¿por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar del pasado?*

El diseño de la secuencia didáctica que sirve de marco a la investigación pretende propiciar la reflexión sobre el uso, no a partir de la identificación de las formas verbales aisladas sino de la conceptualización de las mismas. Se busca explorar las relaciones entre la reflexión gramatical explícita y el uso lingüístico en textos escritos, con alumnos de 4º de ESO y en un contexto natural de aula.

Para ello se ha seguido el modelo de enseñanza denominado *Secuencias Didácticas para aprender Gramática* (SDG) (Camps, 2003a; Camps *et al.* 2005; Camps y Zayas, 2006), presentado en el marco general de investigación (1.5.3, figura 10). Este modelo, concebido sobre la base del modelo previo de *secuencias didácticas para aprender a escribir* (Camps, 1994a), que sigue los planteamientos de los proyectos de trabajo aplicados a aprendizajes de lengua (Camps, 1994b), “se propone implicar activamente a los estudiantes en la construcción del saber gramatical a partir de la creación de entornos que lo permitan, y a partir de objetos de análisis y de conocimiento que interesen a los alumnos” (Camps, 2009: 207). Son secuencias de trabajo entendidas como unidades de enseñanza-aprendizaje con sentido para el alumno, es decir, con unos objetivos de aprendizaje unitarios y un objetivo discursivo (la elaboración de un determinado género de texto) que articula de manera visible todas las tareas que se realizan y que permite la sistematización de la reflexión metalingüística realizada. Para ello se desarrollan dos tipos de actividades: una actividad de investigación (descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, mejorar los textos, etc.), que culmina, generalmente, con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y actividades de aprendizaje, que acercan a los alumnos a los conocimientos gramaticales necesarios para la tarea de investigación.

De las tres variantes básicas del modelo –subordinadas a la producción o a la comprensión de un texto, de reflexión sobre conceptos gramaticales y de análisis de usos lingüísticos o de la variación, véase 1.5.3–, se ha elegido la centrada en el análisis de los usos lingüísticos. En ella, la gramática se estudia a partir de la formulación de una pregunta que convierte a los alumnos en “investigadores” de la lengua. En nuestro caso, se pretende que los alumnos investiguen sobre las razones de la existencia de los distintos tiempos del pasado y que aprendan a utilizarlos de forma consciente en sus relatos.

Como antecedentes directos de nuestra secuencia didáctica se han considerado los trabajos de Camps y Fontich (2003), Ferrer (1998), Fontich (2006a y 2006b), Guasch, Gràcia y Carrasco (2004), Gutiérrez (1999), Martínez, Rodríguez y Zayas (1990a), Rodríguez Gonzalo (2000) y Zayas, Martínez y Rodríguez (1996 y 2002a), que plantean distintos aspectos del trabajo gramatical con alumnos de Secundaria, bien desde la innovación, bien incorporando esta a la investigación didáctica.

En Ferrer (1998), Martínez, Rodríguez y Zayas (1990a) y Zayas, Martínez y Rodríguez (1996 y 2002a) se plantean sendas secuencias didácticas dirigidas a alumnos de 1º de ESO (“El temps de la narració”, “Las historias llevan su tiempo”, “La narración sigue un plan”) para articular los tiempos verbales del pasado, entendidos como un sistema organizado alrededor del pretérito perfecto simple, en la estructura de los relatos. Estas secuencias para aprender gramática corresponden a la variante que subordina los contenidos gramaticales a la mejora de las producciones (Zayas y Rodríguez, 1992; Zayas, 1993b y 1994). En Rodríguez Gonzalo (2000) se reflexiona, desde la experiencia docente, sobre las virtualidades de este modelo en el aula.

Guasch, Gràcia y Carrasco (2004) plantean una reflexión interlingüística sobre paralelismos y divergencias entre formas y funciones de los tiempos verbales del relato en castellano, catalán e inglés a partir de la redacción, la lectura y la traducción de relatos, con el objetivo de que los alumnos (de 4º de ESO) descubran cómo lenguas diferentes pueden resolver de manera también diferente la expresión de unas mismas nociones gramaticales, entre las que se presta una atención especial a la noción de *aspecto*. En este caso la secuencia para aprender gramática se centra en el conocimiento lingüístico multilingüe.

Por último, los trabajos de Camps y Fontich (2003), Fontich (2006a y 2006b) y Gutiérrez (1999) plantean el aprendizaje de la gramática a partir de la investigación de los alumnos de Secundaria sobre aspectos como el uso del pronombre *hi* en el catalán oral, el verbo y la complementación verbal o el funcionamiento de los relativos, respectivamente. Se trata de secuencias centradas en la reflexión sobre conceptos gramaticales.

Con estos presupuestos y en relación con el objetivo y las preguntas de investigación que nos planteamos, diseñamos la SDG titulada *¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?*¹⁸, dirigida a alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria (anexo I). Con ella, se persigue, como objetivos de aprendizaje, que los alumnos aprendan a:

- Identificar los tiempos verbales del pasado, tanto en narraciones orales como escritas, diferenciando las formas simples de las compuestas.
- Analizar los tiempos verbales del pasado utilizados en relatos orales y escritos.
- Observar qué tiempos verbales del modo indicativo se agrupan en torno del pretérito perfecto simple o del imperfecto, como tiempos absolutos del pasado.
- Distinguir las relaciones entre el pretérito perfecto simple y los demás tiempos del pasado: bien para indicar acciones habituales o en desarrollo (pretérito imperfecto de indicativo), bien para indicar anterioridad (pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior) o posterioridad (condicional simple) en relación con él.
- Utilizar las diferentes formas verbales del pasado de forma consciente en narraciones propias.
- Explicar el uso de las diferentes formas verbales del pasado mediante la noción de *aspecto gramatical* y diferenciar los tiempos verbales de aspecto imperfecto de los de aspecto perfecto.
- La secuencia está organizada en tres fases (preparación, realización y tarea final, con evaluación formativa durante el proceso) (figura 24).

En la primera fase, se parte de la activación del conocimiento de los tiempos verbales del pasado y de sus denominaciones (con el fin de facilitar su identificación y manejo), y se realiza un primer análisis exploratorio del uso de estas formas en textos de naturaleza oral y escrita (tras la audición de una narración oral en situación de aula y del fragmento de una entrevista radiofónica y tras la lectura de un relato literario). Esta primera exploración sobre las correlaciones de tiempos del pasado se realiza de forma cuasi-espontánea, sin que intervengan de forma explícita reflexiones de naturaleza teórica. Se apela a la capacidad analítica del alumno en tanto que hablante familiarizado con estos usos.

¹⁸ Debo a Felipe Zayas la formulación de la pregunta que sirve de título a la SDG diseñada para esta investigación.

Fase 1 ¿Qué tiempos verbales del pasado se usan en los relatos?	Fase 2 ¿Para qué se usan los tiempos verbales en los relatos?	Fase 3 Un informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado
Planteamiento de los objetivos de aprendizaje. Act.1. Identificación y manipulación de los tiempos verbales del pasado. Act.2. Exploración del uso de las formas verbales en: a. Géneros orales: narración, entrevista radiofónica (audición) b. Géneros escritos: relato literario (lectura) Act.3. Escritura de conclusiones provisionales.	Explicación de contenidos gramaticales sobre tiempo y aspecto del conjunto de formas verbales del pasado. Act.4. Elaboración por parejas de un cartel explicativo sobre las diferencias entre dos tiempos verbales a partir de la consulta de un dossier teórico. Exposición oral en el aula. Act.5. Escritura individual de un breve relato sobre una experiencia vivida: planificación y primera redacción. Act.6. Ejercicio de elección del tiempo verbal adecuado en contextos oracionales dados. Act.7. Revisión gramatical entre iguales del uso de los tiempos verbales del pasado en los relatos. Revisión del uso de los tiempos verbales en el relato propio. Segunda versión.	Act.8. Planificación de un informe final escrito sobre el uso de los tiempos verbales del pasado. Act.9. Escritura del informe. Act.10. Análisis del trabajo realizado en clase: aspectos aprendidos, dificultades o dudas, aspectos interesantes.

Figura 24. Esquema de la SDG: ¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? (4º ESO)

En la segunda fase, se plantea la reflexión en torno a los contenidos gramaticales propiamente dichos: se introducen las nociones de tiempo y aspecto verbal y se muestra la relación que establecen entre sí los diversos tiempos del pasado. Con este bagaje teórico, los alumnos realizan dos tareas de elaboración discursiva:

- Una explicación oral de las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado, apoyándose en un cartel elaborado en parejas previamente en el aula.
- La escritura de una breve narración sobre una experiencia pasada (“El mejor verano de mi vida”), con una planificación guiada previa a la primera versión y una revisión entre iguales, previa a la segunda versión. En este caso, la realización es individual.

Esta fase es el centro de la secuencia didáctica porque incluye todas aquellas actividades de reflexión y sistematización que permiten explicar el problema gramatical planteado.

La tercera fase, por último, consiste en la elaboración de un informe escrito (como género académico de carácter explicativo), en el que el alumno ha de dar cuenta de los aprendizajes gramaticales realizados durante la unidad. La producción sirve así para cerrar la propuesta de aprendizaje de la secuencia didáctica y se convierte en un instrumento de evaluación de la misma.

4.2.3. La implementación de la intervención

La SDG se realizó en un aula de 21 alumnos de 4º de ESO, en mayo de 2007, en un instituto público del área metropolitana de Valencia, en un contexto natural de aula, durante doce sesiones de 55 minutos, grabadas en vídeo y audio. Previamente, se había explicado a los

alumnos el carácter de investigación de la SDG, ya que durante su realización en el aula iban a estar presentes tanto la profesora como la investigadora y, en buena parte de las sesiones, una especialista de grabación.

a. El contexto

El instituto en el que se ha implementado la secuencia didáctica está situado en una población limítrofe de la ciudad de Valencia. Se trata de un instituto de tamaño mediano (en torno a los 600 alumnos) situado en una zona con desarrollo urbanístico pero sin buenos medios de transporte ni accesos adecuados. Recibe un alumnado de clase media, con un sector de inmigrantes con trabajo y con ciertos recursos, que no presenta problemas de marginalidad.

El grupo-clase elegido responde a estas características. Según su profesora, se trata de alumnos de clase media, hijos de profesionales, con algunos inmigrantes latinoamericanos muy integrados.

a.1. El grupo-clase

La selección del grupo-clase para la implementación de la secuencia didáctica es una decisión de enorme importancia en toda investigación de aula (Cambra, 2003) y en un estudio instrumental de casos como el nuestro, pues como dice Stake (2005), no todos los casos son igualmente adecuados, en función del problema en estudio. La selección responde, por tanto, a criterios de máxima rentabilidad para la investigación.

Los resultados de la prueba inicial (véase capítulo 5) mostraban la conveniencia de plantear la implementación de la SDG con alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, por su madurez en relación con cursos anteriores y porque poseen un mayor dominio funcional de las formas verbales del pasado, situación que favorece la reflexión sobre su uso.

Así pues, el grupo seleccionado cursaba 4º de ESO y estaba compuesto por 21 alumnos. En opinión de su profesora, que les había impartido clase de Castellano desde 2º de ESO, se trataba de un grupo equilibrado, con buenas posibilidades para el trabajo, pese a la diversidad de niveles. Estaba dividido en dos subgrupos en las clases de Castellano y Valenciano, en función del ritmo de trabajo y de las dificultades de aprendizaje que presentaban, para propiciar una mejor atención educativa. El subgrupo A, necesitado de mayores refuerzos, estaba formado por siete alumnos y el subgrupo B, por catorce.

En la figura 25 se recoge la caracterización del grupo-clase realizada por la profesora. Las bandas sombreadas corresponden a los siete alumnos del subgrupo A.

Nº	Estudiantes ¹⁹	Lengua primera	Origen	Rendimiento académico
1	Pamela	castellano	Colombia	Medio
2	Johanna	castellano	Esp	Alto
3	Alba	castellano	Esp	Alto
4	Daniel	castellano	Esp	Alto
5	Nico	castellano	Colombia	Alto
6	Sebastián	castellano	Colombia	Bajo
7	Vicent	valenciano	Esp	Alto
8	Jennifer	castellano	Italia	Bajo
9	Alex	castellano	Venezuela	Bajo
10	Sara G	valenciano	Esp	Medio
11	Helios	castellano	Esp	Medio
12	Maribel	castellano	Esp	Alto
13	Verónica	valenciano	Esp	Bajo
14	Judith	castellano	Esp	Medio
15	Maica	castellano	Esp	Bajo
16	Carla	valenciano	Esp	Medio
17	Irene	castellano	Esp	Alto
18	Raúl	valenciano	Esp	Medio
19	Khaled	castellano	Esp	Bajo
20	Luisa	castellano	Ecuador	Bajo
21	Sara Z	castellano	Esp	Bajo

Figura 25. Caracterización del grupo-clase

Para la implementación de la SDG, la profesora y la investigadora acordaron realizar el mayor número de sesiones conjuntas entre los dos subgrupos y organizar parejas de trabajo que funcionaran de manera estable, de forma que se facilitara el trabajo de grabación. La dinámica de la implementación hizo que se realizaran de forma conjunta las seis primeras sesiones y que el grupo se subdividiera a partir de la séptima, en la que se había de realizar la presentación en aula del cartel explicativo (véase 4.2.3.b).

La profesora realizó las agrupaciones atendiendo a criterios como la buena relación entre los componentes y la posibilidad de que un alumno ayudara a otro de menor nivel durante la realización del trabajo. De ahí que en buena parte de los casos las agrupaciones no fueran homogéneas

¹⁹ Los nombres seleccionados protegen la identidad de los estudiantes.

desde el punto de vista académico. Este criterio, beneficioso para el aprendizaje y la integración de los alumnos del grupo, empobrece la interacción en las actividades realizadas en pareja.

La distribución se realizó de la manera siguiente (figura 26):

Grupo	ALUMNOS	TIPO DE GRUPO
1	Sara G- Carla	Grupo homogéneo. Nivel medio
2	Jennifer – Maica	Grupo homogéneo. Nivel bajo
3	Helios – Khaled	Grupo no homogéneo (niveles medio-bajo)
4	Johanna - Alex	Grupo no homogéneo (niveles alto-bajo)
5	Alba – Verónica	Grupo no homogéneo (niveles alto-bajo)
6	Daniel –Raúl	Grupo no homogéneo (niveles alto-medio)
7	Nico – Vicent	Grupo homogéneo. Nivel alto
8	Pamela – Sebastián- Luisa	Grupo no homogéneo (niveles medio-bajo-bajo)
9	Irene - Judith	Grupo no homogéneo (niveles alto-medio)
10	Maribel- Sara Z	Grupo no homogéneo (nivel alto-bajo)

Figura 26. Distribución y caracterización de los grupos de trabajo

El grupo era consciente de su papel en la investigación y del carácter de la misma, ya que la profesora había realizado una sesión previa de preparación, antes de comenzar el trabajo de la SDG. En todo momento, los alumnos mostraron su disposición a colaborar, si bien en las primeras sesiones, el dispositivo de grabación condicionó su comportamiento en el aula, que se fue normalizando según transcurría la investigación, como ellos mismos pusieron de manifiesto en la valoración final.

a.2. La relación entre profesora e investigadora

La profesora que desarrolló la SDG en el aula cuenta con una dilatada experiencia profesional en Secundaria y también con un acreditado currículum en innovación educativa y en formación de profesorado. Su relación profesional y de amistad con la investigadora y su disposición a realizar el trabajo que se le proponía fueron determinantes en la selección, aunque el tema de la investigación –la enseñanza y el aprendizaje de la gramática– no respondía a sus principales preocupaciones didácticas.

La colaboración entre profesora e investigadora había comenzado ya en la prueba inicial, puesto que la profesora se brindó a realizarla con sus grupos de alumnos, a finales del curso 2005-2006. Tras ello y una vez acordado que ella realizaría la implementación de la SDG, la colaboración fue constante: conocido el planteamiento de la SDG en líneas generales, la profesora seleccionó el grupo que consideraba más adecuado, de acuerdo con la investigadora. Ambas prepararon conjuntamente también todos los detalles de la implementación (permisos de los padres y del centro para la grabación, estudio de condiciones de aula, momento del curso en que se había de realizar, vínculos con la programación del curso...). La investigadora, a su vez, durante el diseño de la SDG, fue contrastando sus planteamientos con los de la profesora, algunas de cuyas observaciones incorporó al diseño final, en un primer ajuste entre el *saber que se transpone didácticamente* y el *saber que se enseña*.

Los aspectos fundamentales objeto de contraste fueron los siguientes:

- El relato literario seleccionado para lectura (“El mejor verano”, de Espido Freire) y los textos orales para las audiciones en la primera fase de la SDG, que sirvieron para una primera exploración sobre el uso de los tiempos verbales del pasado (figura 27, act.2.a).
- Las obras de consulta seleccionadas para la act.1.a. (*Diccionario del estudiante* y *Diccionario panhispánico de dudas*, ambas de la Real Academia Española).
- El tipo de dossier gramatical que había servir de consulta para la realización del cartel explicativo (figura 27, act.4) de la SDG. En un primer momento, la investigadora propuso que los alumnos consultaran diferentes obras y contrastaran la información que habían de utilizar. La profesora, en cambio, consideró que los alumnos carecían de criterio para realizar este tipo de consulta y eso podrían dificultar en exceso la realización de la tarea de conceptualización, por lo que sugirió a la investigadora que elaborara un dossier con la información básica sobre el tema, que se incorporó como anexo VI a la SDG. Como se ha indicado en 4.2.1 en la confección del dossier se utilizaron obras dirigidas a la educación (Bosque y otros, 2003; Gómez Torrego 1997 y 2005; Matte Bon (2002); Pleyán y García López, 1972) y al gran público (Grijelmo, 2006).
- La forma de realización del cartel explicativo y de las intervenciones de cada pareja de alumnos. El tiempo necesario para la actividad aconsejó desdoblar la sesión séptima para que cada subgrupo dispusiera de suficiente tiempo para la presentación del cartel y para la puesta en común posterior.

Otra decisión conjunta fue la presencia de la investigadora en el aula durante la implementación, con un doble papel: compartir la responsabilidad de la implementación con la profesora y ayudarle a solucionar posibles dudas durante la misma y como investigadora, realizar una interpretación de campo de lo sucedido, interpretación que se plasmaba en un diario de sesiones, que se utilizó posteriormente para contrastar los datos de las grabaciones.

Una vez comenzada la implementación en el aula, la colaboración fue muy estrecha: antes de cada sesión, profesora e investigadora comentaban el planteamiento y después de la misma, contrastaban su interpretación de lo sucedido y acordaban las modificaciones sobre el diseño que consideraban convenientes. La presencia de profesora e investigadora en el aula y su colaboración antes y después de las sesiones permitió lo que Parlett y Hamilton (1976) (en Stake, 2007: 21) llaman un *enfoque progresivo* de las preguntas de la investigación, que se fueron ajustando al desarrollo del caso, de acuerdo con los objetivos establecidos. Por último, finalizada la implementación en aula, la profesora contrastó sus conocimientos sobre el grupo con las observaciones de la investigadora, lo que ayudó a la interpretación de los datos.

La colaboración entre la investigadora y la profesora permitió una particular interpretación de lo que Denzin (1975: 303) denomina la *triangulación del investigador*. Pese a que la responsabilidad del planteamiento correspondió en todo momento a la investigadora, la acreditada experiencia profesional de la profesora y su conocimiento del grupo-clase sirvieron para contrastar tanto decisiones metodológicas como interpretaciones de lo sucedido durante la implementación en el aula.

b. El desarrollo de las sesiones y el dispositivo de recogida de datos

El desarrollo de las sesiones se planteó en relación con las actividades previstas en cada fase de la SDG, que se detallan en la figura 27:

FASE 1 (preparación): ¿QUÉ TIEMPOS VERBALES DEL PASADO SE USAN EN LOS RELATOS?				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Preparación	Explicación del trabajo y de las características de la experimentación: presencia de otro profesor en el aula, grabaciones de audio y de vídeo.	Preparatoria Motivación.	Explicación de la profesora.	Interacción entre profesora y alumnos.
Act. 1.a) Tiempos verbales del pasado	Consulta del paradigma de las formas verbales del pasado en el <i>Diccionario del estudiante</i> o en el <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> , ambos de la RAE.	Actividad inicial, de recuperación metacognitiva (recordar algo que ya habían estudiado en cursos anteriores).	Consulta en parejas, con recogida de datos en plantilla 1 y aportación de ejemplos propios. De realización oral y escrita.	Lectura de localización de datos; interacción entre iguales y con la profesora; anotación escrita de datos.
Act. 1.b) Tiempos verbales del pasado	Pregunta abierta sobre el uso que realizan los alumnos de los tiempos verbales del pasado.	Actividad inicial, exploratoria de la reflexión espontánea de los alumnos.	Pregunta planteada al grupo-clase por la profesora. Respuesta abierta por algunos alumnos.	Interacción profesora-alumnos.

Act. 2.a) ¿Qué tiempos se usan en los relatos que escuchamos o leemos?	Audición de los relatos orales (“Gustavito” y “Entrevista a Luis Merlo”). Lectura de un relato literario (“El mejor verano”, de Espido Freire).	Actividad de observación dirigida.	Audición en grupo clase, con transcripción escrita. En el relato literario, lectura en voz alta, por distintos alumnos según indicaciones de la profesora.	Audición con lectura de transcripción. Lectura comprensiva. Interacción de profesora y alumnos.
Act. 2.b) ¿Qué tiempos se usan en los relatos que escuchamos o leemos?	Localización y análisis de correlaciones verbales en el relato literario: perfecto simple – imperfecto; perfecto simple-pluscuamperfecto o imperfecto-pluscuamperfecto.	Actividad práctica, de análisis del valor de datos gramaticales dados (correlaciones verbales) y localización y análisis de otros ejemplos de los textos anteriores.	Realización individual fuera del aula (plantilla 2). Revisión y comentario en grupo-clase.	Lectura analítica y anotación escrita de resultados. Interacción entre profesora y alumnos.
Act. 3 Conclusiones iniciales	Elaboración de un texto de conclusiones con las diferencias observadas entre los usos orales y escritos.	Actividad de síntesis de observaciones (reflexión sobre el uso). Actividad de evaluación formativa.	Realización por parejas, pero de escritura individual (dentro-fuera del aula), con la guía de una plantilla.	Escritura de conclusiones (escritura académica) previa consulta del trabajo realizado.

FASE 2 (realización): ¿PARA QUÉ SE USAN LOS TIEMPOS VERBALES EN LOS RELATOS?				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Explicación	Explicación de las relaciones de tiempo y aspecto entre las formas verbales del pasado.	Sistematización de observaciones iniciales.	Explicación de la profesora.	Interacción entre profesora y alumnos.
Act. 4.a) Consulta del dossier gramatical	Explicación de la actividad de elaboración del cartel explicativo. Consulta del dossier gramatical de la SDG (anexo VI).	Actividad teórica, de consulta de textos gramaticales sobre tiempos verbales del pasado.	Cada pareja se ocupa de un par de tiempos verbales del pasado, asignados por la profesora.	Lectura de localización de información . Interacción entre compañeros y con la profesora.
Act. 4.b) Cartel explicativo	Elaboración del cartel explicativo sobre dos tiempos verbales del pasado (caracterización y comparación).	Actividad teórico-práctica. Actividad de evaluación formativa.	Realización del cartel por parejas.	Escritura de un cartel explicativo (escritura académica). Interacción entre compañeros.
Act. 4.c) Explicación oral	Explicación oral en aula con apoyo del cartel explicativo.	Actividad teórico-práctica. Actividad de evaluación formativa.	Exposición oral por parejas ante el grupo clase. Toma de notas escritas por parte de los compañeros (plantilla actividad 4).	Expresión oral formal. Escucha y toma de notas de la información aportada por los compañeros.

Act. 5 Relato breve	Explicación de la actividad de escritura de un relato breve sobre algún recuerdo del mejor verano de la vida de cada alumno. Planificación del relato en aula, con plantilla.	Actividad práctica.	Planificación en aula, individual, con interacción entre compañeros. Escritura del relato en casa, individual.	Escritura de creación. Interacción entre compañeros y con la profesora.
Act. 6 Escribir verbos en contextos dados	Escritura de tiempos verbales del pasado en enunciados con huecos. Comentario de las elecciones realizadas.	Actividad práctica.	Realización en parejas. Comentario en grupo-clase.	Notas escritas. Interacción profesora-alumnos.
Act. 7 Revisión entre iguales	Lectura en voz alta de relatos y comentario del uso de los tiempos del pasado. Revisión entre iguales del uso de las formas verbales del pasado en los relatos.	Actividad teórico-práctica. Actividad de co-evaluación y de evaluación formativa.	Lectura valorativa en grupo-clase. Revisión en parejas, con intercambio de relatos según indicaciones de la profesora. Escritura final del relato definitivo en casa.	Lectura en voz alta. Escucha. Interacción de profesora y alumnos.

FASE 3 (tarea final): UN INFORME SOBRE EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO				
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO	FORMA DE REALIZACIÓN	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS
Act. 8 Planificación del informe final	Planificación del informe final en grupo clase. Identificación del género y de la experiencia de los alumnos sobre el mismo. Comentario de la planificación del contenido.	Actividad de síntesis y de recuperación metacognitiva. Evaluación formativa.	Explicación de la profesora: género de texto y experiencia de los alumnos en relación con el mismo. Interacción entre profesora y alumnos.	Escucha comprensiva de instrucciones para realizar una actividad. Interacción profesora-alumnos.
Act. 9 Escritura del informe final	Escritura y revisión del informe.	Actividad de síntesis y de recuperación metacognitiva. Evaluación formativa.	Escritura individual en aula con comentarios y ayudas de compañeros.	Escritura académica. Interacción profesora-alumnos.
Act. 10 Evaluación	Valoración de lo aprendido y del trabajo realizado.	Actividad final, de evaluación formativa.	Realización en parejas y puesta en común.	Interacción alumno-alumno y alumnos-profesora.
Prueba individual	Prueba individual escrita.	Actividad final, de evaluación sumativa.	Escritura individual.	Escritura individual.
Valoración individual	Valoración oral de la experiencia con la secuencia didáctica.	Actividad final, de valoración y autoevaluación.	Expresión oral formal individual.	Expresión oral formal individual.

Figura 27. Descripción de actividades de la SDG *¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?*

Las sesiones de aula se realizaron entre el 2 de mayo y el 4 de junio de 2007 y se ajustaron a la programación de actividades del centro, lo que obligó a hacer dos paradas (tras la sesión cuarta y la sesión décima), como se observa en la figura 28:

FECHAS	SESIONES	FASES SDG	ACTIVIDADES	
Miércoles 2-V-07	Sesión 1- 1ª hora: grupo-clase	Fase 1: ¿Qué tiempos verbales se usan en el pasado?	Act.1a- Construcción del paradigma. Consulta Diccionario del estudiante y panhispánico de dudas.	
	Sesión 2- 2ª hora: grupo-clase		Act.1b- Pregunta abierta sobre el uso de las formas verbales del pasado. Act.2 a- Audición y comentario de “Gustavito” y “Entrevista a Luis Merlo”. Lectura en aula de “El mejor verano” de Espido Freire.	
Lunes 7-V-07	Sesión 3- 1ª hora: grupo-clase		Act.2b- Búsqueda y análisis de correlaciones de tiempos verbales en los textos escuchados y leído.	
	Sesión 4- 2ª hora: grupo-clase		Recapitulación actividad 2 Act.3- Conclusiones iniciales tras puesta en común.	
PARADA (de martes 8 a miércoles 16): Asistencia de alumnos a Proyecto europeo Sócrates				
Miércoles 16-V-07	Sesión 5- 1ª hora: grupo-clase	Fase 2: ¿Para qué se usan los tiempos verbales en los relatos?	Explicación de la profesora sobre tiempo / aspecto en formas verbales del pasado. Act.4a- Elaboración del cartel explicativo (i): consulta del dossier gramatical para caracterizar las formas verbales.	
	Sesión 6- 2ª hora: grupo-clase		Act.4b-Elaboración del cartel explicativo (ii): contraste entre formas verbales.	
Jueves 17-V-07	Sesión 7 (i)- 1ª hora: subgrupo A		Act.4c- Exposición oral con apoyo del cartel explicativo de cada pareja de alumnos del subgrupo A. Act.5a- Planificación del relato.	
	Sesión 7 (ii)- 2ª hora: subgrupo B		Act.4c- Exposición oral con apoyo del cartel explicativo de cada pareja de alumnos del subgrupo B. Act.5a- Planificación del relato.	
Lunes 21-V-07	Sesión 8 (i)- 1ª hora: subgrupo B		Act.5b- Lectura en voz alta de algunos relatos y comentario del uso de los tiempos verbales del pasado. Act.6- Escritura de tiempos verbales del pasado en enunciados con huecos. Act.7a- Planteamiento de la revisión del relato elaborado en la actividad 5.	
	Sesión 8 (ii)- 2ª hora: subgrupo A		Act.5b- Lectura en voz alta de algunos relatos y comentario del uso de los tiempos verbales del pasado. Act.6- Escritura de tiempos verbales del pasado en enunciados con huecos. Act.7a- Planteamiento de la revisión del relato elaborado en la actividad 5.	
Miércoles 23-V-07	Sesión 9 (i)- 1ª hora: subgrupo B		Fase 3: Un informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado	Act.7b- Revisión entre iguales de los relatos. Act. 8- Planificación del informe final.
	Sesión 9 (ii)- 2ª hora: subgrupo A			Act.7b- Revisión entre iguales de los relatos. Act. 8- Planificación del informe final.
Jueves 24-V-07	Sesión 10 (i)- 1ª hora: subgrupo A	Act.9-Escritura y revisión del informe final.		
	Sesión 10 (ii)- 2ª hora: subgrupo B	Act.9-Escritura y revisión del informe final.		

PARADA – lunes 28 (fiesta local) y miércoles 30 (Actividad -Trobada de Música)			
Jueves 31-V-07	Sesión 11 (i)- 1ª hora: subgrupo A		Prueba final individual.
	Sesión 11 (ii)- 2ª hora: subgrupo B		Prueba final individual.
Lunes 4-VI-07	Sesión 12 (i)- 1ª hora: subgrupo B		Valoraciones de alumnos y despedida.
	Sesión 12 (ii)- 2ª hora: subgrupo A		Valoraciones de alumnos y despedida.

Figura 28. Distribución y desarrollo de las sesiones

Para dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula, se planteó un dispositivo de recogida de datos que permitiera considerar el conjunto del trabajo realizado en el aula por los alumnos, tanto desde la perspectiva del producto como del proceso (Croll, 1995). Por ello se recogieron los siguientes datos:

1. Los textos elaborados por los alumnos, individualmente o en parejas, durante la secuencia didáctica, diferenciando aquellos que corresponden a géneros del ámbito académico (explicaciones orales acompañadas de cartel e informe final) y a recreación de experiencias personales (breve relato de una experiencia vivida) de las actividades de aprendizaje de respuesta delimitada.
2. Las anotaciones de cada alumno sobre las actividades planteadas en la SDG: actividades de clase, anotaciones al hilo de las explicaciones de la profesora, etc.
3. Las interacciones en el aula, que agrupamos en tres bloques:
 - a. La interacción entre profesora y alumnos en el grupo-clase, mediante la que esta dirige la actividad del aula, obtiene conocimiento relevante de los estudiantes para mostrar lo que ya comprenden, responde a las dudas de los alumnos y describe las experiencias de clase de manera que se dé significado educativo a aquello que se está realizando.
 - b. La interacción entre profesora y alumnos en el trabajo en parejas o pequeño-grupo. En este caso, la iniciativa responde generalmente a los alumnos, que requieren ayudas específicas, vinculadas a las dificultades de conceptualización o a aspectos prácticos de la tarea.
 - c. La interacción de los alumnos entre sí, mientras realizan alguna actividad de escritura (la elaboración del cartel explicativo, la planificación del relato, la revisión del relato de un compañero).

El registro de las interacciones de la profesora con el grupo-clase o con pequeños grupos se realizó mediante la grabación en vídeo de las sesiones de aula. Las interacciones de los

alumnos entre sí se registraron mediante grabadoras digitales (cada pareja disponía de una). Posteriormente, tanto los datos de vídeo como los de audio fueron transcritos mediante el programa Transana. 2.

Además, la investigadora, como observadora-participante, iba realizando un diario del desarrollo de las sesiones, en el que se incluía tanto el registro de la dinámica de aula de cada sesión como las reflexiones que la misma suscitaba en la observadora.

4.3. El micro-contexto de la investigación

El micro-contexto selecciona las actividades de la SDG que resultan de mayor pertinencia para las preguntas de investigación planteadas y considera el trabajo realizado en ellas por el grupo-clase, unidad de análisis de los estudios de evaluación a pequeña escala (Piggot y Barr, 2002).

En nuestro estudio, una vez realizada la implementación en aula, esta selección se hizo a partir de una primera transcripción de todas las sesiones grabadas en vídeo, que recogen fundamentalmente la dinámica del grupo-clase y las interacciones de la profesora con los distintos grupos de alumnos. Esta primera transcripción, completada con los datos de las grabadoras de grupo y contrastada con el diario de sesiones de la investigadora, permite observar en qué tareas se concentra la actividad metalingüística de la SDG de mayor relevancia para los objetivos de la investigación.

4.3.1. La selección de actividades para el análisis

Las actividades seleccionadas para el análisis son aquellas en las que se concentra la actividad metalingüística de los alumnos en torno a la conceptualización de las formas verbales del pasado y su uso reflexivo en una tarea de escritura guiada didácticamente. Estas actividades se sitúan en la fase central de la SDG, como se muestra en la figura 29:

Fase 1 ¿Qué tiempos verbales del pasado se usan en los relatos?	Fase 2 ¿Para qué se usan los tiempos verbales en los relatos?	Fase 3 Un informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado
Planteamiento de los objetivos de aprendizaje. Act.1. Identificación y manipulación de los tiempos verbales del pasado. Act.2. Exploración del uso de las formas verbales en: a. Géneros orales: narración, entrevista radiofónica (audición) b. Géneros escritos: relato literario (lectura) Act.3. Escritura de conclusiones provisionales.	Explicación de contenidos gramaticales sobre tiempo y aspecto del conjunto de formas verbales del pasado. <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Act.4. Elaboración por parejas de un cartel explicativo sobre las diferencias entre dos tiempos verbales a partir de la consulta de un dossier teórico. Exposición oral en el aula. </div> Act.5. Escritura individual de un breve relato sobre una experiencia vivida: planificación y primera redacción. Act.6. Ejercicio de elección del tiempo verbal adecuado en contextos oracionales dados. <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Act.7. Revisión gramatical entre iguales del uso de los tiempos verbales del pasado en los relatos. Revisión del uso de los tiempos verbales en el relato propio. Segunda versión. </div>	Act.8. Planificación de un informe final escrito sobre el uso de los tiempos verbales del pasado. Act.9. Escritura del informe. Act.10. Análisis del trabajo realizado en clase: aspectos aprendidos, dificultades o dudas, aspectos interesantes.

Figura 29. Actividades de la SDG seleccionadas para el análisis

Consideramos esta fase clave en nuestra SDG porque incluye las actividades de reflexión y sistematización pensadas para explicar el problema gramatical planteado. Es decir, por una parte, se persigue la conceptualización del sistema de formas verbales del pasado a partir del discernimiento de sus rasgos o *atributos esenciales* (Barth, (2004: 37), básicamente mediante la actividad de realización de un cartel explicativo en que se contrastan dos tiempos verbales del pasado, y por otra, se plantea la utilización consciente de estos aprendizajes al realizar un relato con planificación y revisión guiadas, como una actividad de transferencia de lo aprendido a un contexto de uso de la lengua.

Así pues, las tres actividades seleccionadas se agrupan en dos *tareas comunicativas de aprendizaje* (Nunan, 2002), entendidas como trabajos de aula que involucran a los aprendices en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua de aprendizaje, centrando su atención más en la construcción de sentido que en la forma. Las tareas son en sí mismas actos comunicativos porque constituyen un todo completo.

- Tarea 1: Los alumnos han de explicar las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado, mediante la elaboración de un cartel como texto de apoyo a la presentación oral en el aula ante los demás compañeros (actividad 4 de la SDG).
- Tarea 2: Los alumnos han de utilizar los tiempos verbales del pasado en una breve narración sobre una experiencia vivida (“el mejor verano de mi vida”), tras una planificación guiada y con posterior revisión entre iguales (actividades 5 y 7 de la SDG).

En ambos casos se trata de tareas complejas diseñadas como breves proyectos de lengua (Camps, 1994b y 2003b; Rodríguez Gonzalo, 2008a) en torno a dos géneros de texto: el cartel explicativo, como género académico, en la primera tarea y el relato de una experiencia vivida, género presente en la vida cotidiana y en el mundo literario, en la segunda.

Las dos tareas forman parte de un proceso de aprendizaje en el que se pretende observar las relaciones entre la conceptualización y el uso reflexivo de la lengua. No se trata, por tanto de tareas independientes; los aprendizajes realizados en la tarea de conceptualización se han de poner en relación con los realizados durante la tarea de uso reflexivo. La relación entre ambas tareas se representa en la figura 30. Los signos de interrogación marcan el objetivo fundamental de la investigación: se pretende observar las relaciones que se establecen entre reflexión metalingüística y uso de la lengua en un contexto natural de aula, mediante una intervención didáctica explícita, para poner a prueba la afirmación de que la gramática ha de servir para mejorar el uso de la lengua.

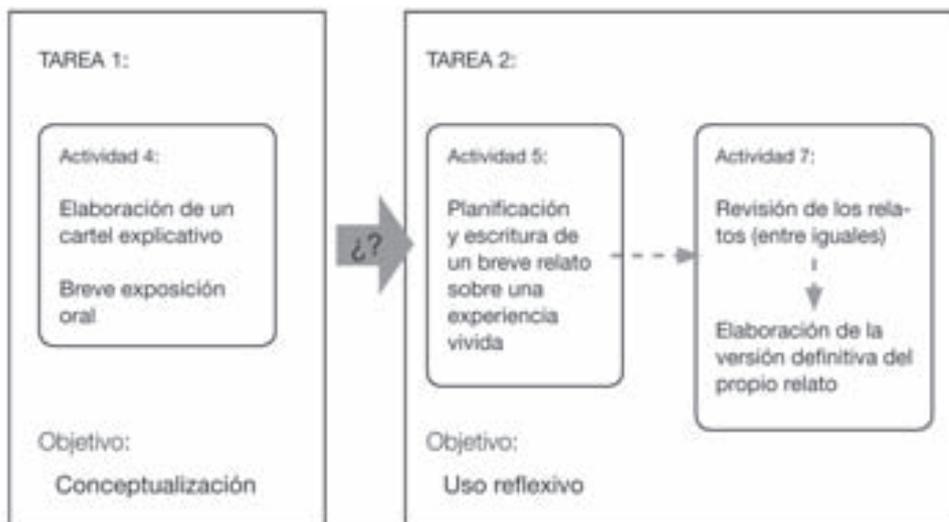


Figura 30. Tareas de conceptualización y uso reflexivo en la SDG

Las dos tareas seleccionadas se complementan en cuanto al tipo de actividad metalingüística (Camps, 2000, véase figura 5) que exigen de los alumnos. La tarea de conceptualización implica una actividad metalingüística explícita y verbalizable en lenguaje específico. La tarea de uso reflexivo, por su parte, muestra una mayor complejidad en este aspecto. La primera parte, planificación y escritura de un breve relato sobre una experiencia vivida reúne tanto actividad metalingüística implícita (inherente al uso del lenguaje) como explícita, bien de carácter manipulativo bien verbalizable en lenguaje común. La revisión del uso de las formas verbales en los relatos, en cambio, supone una actividad metalingüística verbalizable (en lenguaje común o específico) o solamente manipulativa, pero siempre explícita. La figura 31 muestra estas relaciones. De nuevo, las interrogaciones ponen de manifiesto el objetivo del análisis: mostrar si existe relación entre

la actividad metalingüística presente en las actividades de uso de la lengua y las de análisis, vinculadas a la conceptualización de contenidos gramaticales.

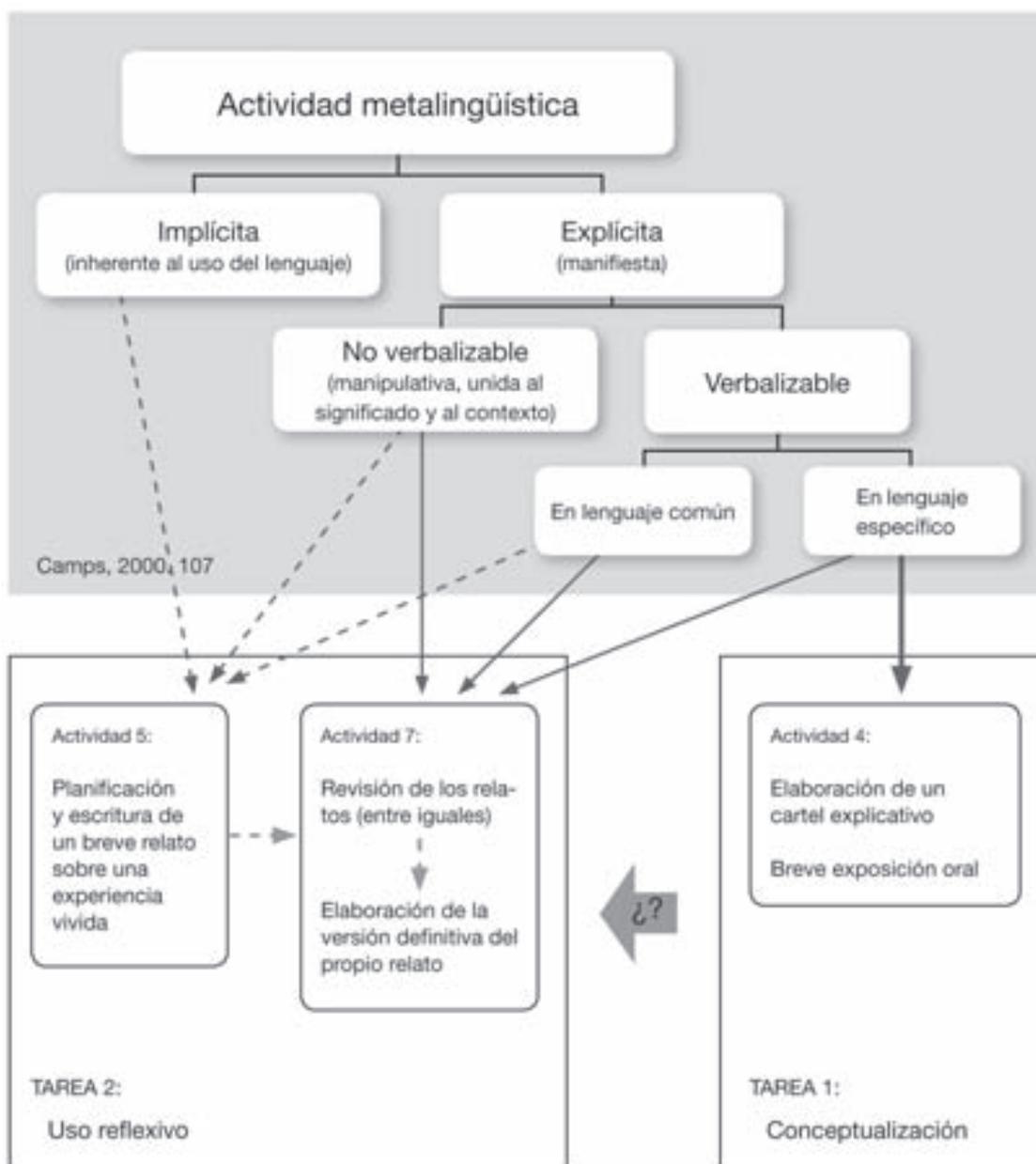


Figura 31. Tipos de actividad metalingüística y tareas seleccionadas para el análisis

4.3.2. Los datos

Los estudios de casos (López Ruiz, 2000) describen el conjunto de elementos presentes de manera interrelacionada, como un sistema complejo que es objeto de interpretación y valoración. En nuestro trabajo, se trata de una inmersión en la complejidad y singularidad del hecho o fenómeno educativo en estudio en el estado y entorno natural en que se ha desarrollado. Se pretende dar cuenta de la realidad del aula en su totalidad y desde su particularidad.

Para ello, una vez seleccionadas las tareas de análisis, se tendrán en cuenta los siguientes datos:

- Textos elaborados por todos los alumnos:
 - Tarea 1: carteles explicativos realizados en pequeño grupo (10 carteles) (anexo III)
 - Tarea 2: textos individuales (21 alumnos) correspondientes a las distintas fases de elaboración del relato.
 - Plantillas de planificación (anexo VI)
 - Primeras versiones del relato de los alumnos (anexo VII)
 - Revisiones realizadas sobre los relatos de sus compañeros (anexo VIII)
 - Segundas versiones del relato (anexo IX).
- Interacciones durante la realización de las tareas:
 - Tarea 1: diálogos completos de dos grupos de trabajo, durante la realización del cartel explicativo. En ambos casos se trata de dos grupos homogéneos, el primero de nivel medio y el segundo de nivel alto.
 - Diálogo I. Grupo (1-Sara G-Carla) sobre pretérito perfecto simple y condicional simple (anexo IV).
 - Diálogo II. Grupo (7-Nico-Vicent) sobre pretérito perfecto simple y pretérito anterior (anexo V).
 - Tarea 2: selección de interacciones significativas durante la planificación y la revisión del relato, tanto de la interacción de la profesora con el grupo-clase o con los pequeños grupos, como de los alumnos entre sí.

Los textos elaborados por los alumnos corresponden a dos géneros escritos (el cartel explicativo, perteneciente al ámbito académico y el relato de una experiencia vivida, al ámbito privado y al literario) y constituyen los datos centrales de la investigación, en la medida en que son muestras de la conceptualización de las formas verbales del pasado y del uso escrito de las mismas en el conjunto del grupo-clase. Junto a ellos, las interacciones proporcionan datos indispensables sobre los logros y las dificultades de los alumnos durante el proceso de aprendizaje, inaccesibles desde el análisis de los textos, de ahí su enorme importancia. Por último, el diario de la investigadora sirve de complemento para la interpretación de la realidad del aula desde una perspectiva externa a los alumnos.

4.3.3. Criterios para el análisis de los datos

Para el análisis, se combinará el tratamiento cuantitativo de los datos en los textos con la interpretación cualitativa que permite el contraste con las interacciones. Con esta triangulación, se persigue dar prioridad a las interpretaciones de los alumnos, claves en un planteamiento cualitativo (Erickson, 1986 en Stake, 2007: 20). El análisis de la actividad metalingüística de los estudiantes y de los aprendizajes realizados nos acercará a la complejidad y singularidad del hecho educativo estudiado en el aula, como entorno natural en que tiene lugar.

El hecho de que las dos tareas seleccionadas sean consecutivas en la SDG y que la posible transferencia de aprendizajes entre la primera y la segunda sea uno de los objetivos del estudio obliga a considerar los datos también de forma sucesiva e interrelacionada. Así, tras la presentación de los datos de la prueba inicial en el capítulo 5, se analizará la tarea de conceptualización en el capítulo 6 y la de uso reflexivo en el capítulo 7. Del análisis de la relación entre ambas se desprenderá buena parte de las conclusiones finales, planteadas en el capítulo 8.

La interpretación de los datos en cada una de las tareas se hará mediante una doble perspectiva: la del producto (a través de los textos) y la del proceso (a través de las interacciones). Esta doble perspectiva permite considerar en su complejidad el proceso de aprendizaje planteado en cada caso. Se tendrán en cuenta, asimismo, las diferencias de ambas tareas:

- Respecto del aprendizaje planteado: la primera es una tarea de conceptualización, y por tanto fundamentalmente de comprensión mientras que la segunda, de uso reflexivo, es fundamentalmente una tarea de producción.
- Entre ambas hay una diferencia metodológica esencial: la primera tarea, de conceptualización sobre las formas verbales del pasado, se realiza por parejas e íntegramente en sesiones de aula; la segunda, de uso reflexivo, es un proceso realizado por cada alumno –en colaboración con la profesora y los compañeros– en fases sucesivas (planificación, redacción de la primera versión del relato, revisión entre iguales, segunda versión del relato). De estas fases, las dos versiones del relato se escriben fuera del aula.

Estas diferencias explican el diferente tratamiento de las interacciones en ambas tareas. En el primer caso, se considerarán dos *diálogos*, interacciones completas durante toda la tarea, que muestran el proceso de conceptualización realizado por dos parejas de alumnos durante la elaboración del cartel explicativo, es decir, su manera de *hablar ciencia*, según el planteamiento de Lemke (1997) (véase 1.4.2). En el segundo, en cambio, se seleccionarán fragmentos significativos de las interacciones (de profesora y alumnos y de alumnos entre sí) durante la planificación y la revisión, fases de la tarea realizadas en el aula. En ambos casos, se aplicarán los criterios de transcripción de grabaciones de aula establecidos en Camps y Ribas (2000:102-107) en función de los objetivos de la investigación didáctica.

Detallamos a continuación los criterios de análisis específicos de cada tarea.

a. El análisis de datos en la tarea de conceptualización

En la tarea 1, de conceptualización de las formas verbales del pasado, cada pareja de alumnos elabora un cartel explicativo, en cuyo diseño se ha tenido en cuenta tanto la estructura operativa de los conceptos (denominación-atributos y ejemplos) como las fases de los procesos de conceptualización (percepción, inferencia y comparación) (Barth, 2004: §1.4.1), según se muestra en la figura 32:

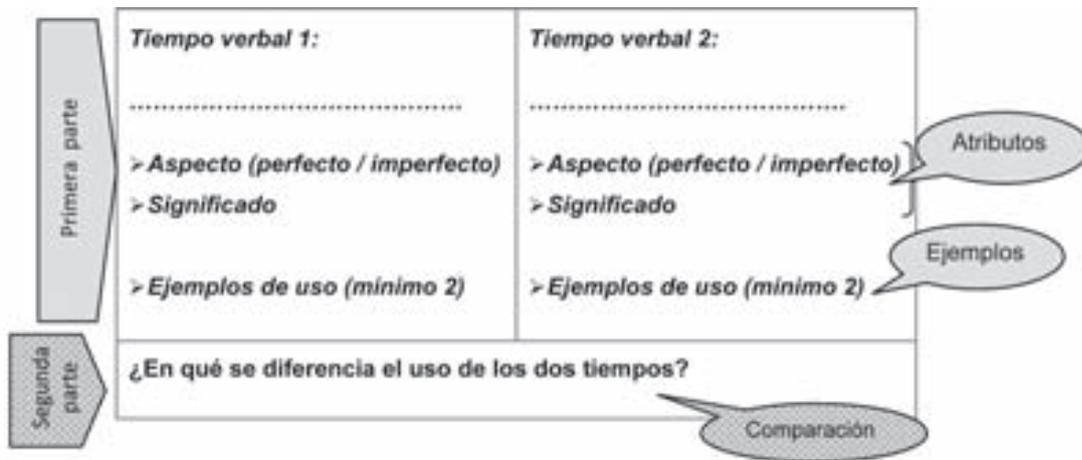


Figura 32. El cartel explicativo y la adquisición de conceptos

Todos los tiempos verbales del pasado planteados en el estudio se han considerado inicialmente como conceptos definidos por un mismo conjunto de atributos, agrupados en torno a las denominaciones *aspecto* y *significado*. Una vez realizado el análisis de los atributos, los alumnos han de proponer dos ejemplos de cada concepto, como una primera aplicación del mismo. No se pide la propuesta de formas verbales aisladas (como si se estuviera aprendiendo el paradigma), sino ejemplos de uso, enunciados en los que se utilice adecuadamente la forma verbal en cuestión y se puedan observar las características antes descritas.

Tras la identificación de cada forma verbal, en la segunda parte del cartel se plantea la comparación entre ellas, aspecto esencial del proceso de conceptualización. El contraste, según Bruner (en Barth, 2004: 69) es una de las más poderosas herramientas de que disponemos para organizar nuestros conocimientos. Se trata en este caso de que los alumnos reconozcan las relaciones entre dos tiempos verbales: en qué se parecen (todos son tiempos del pasado) y en qué se diferencian, tomando como base el análisis de atributos realizados antes.

El objetivo didáctico de la actividad es, pues, que los alumnos distingan las relaciones entre las diferentes formas verbales del pasado, organizadas alrededor del pretérito perfecto simple, y que sean capaces de explicarlas según criterios gramaticales.

En función de este objetivo, para analizar los resultados se tendrán en cuenta los carteles elaborados por todos los grupos de alumnos (anexo III) y las interacciones mantenidas por dos grupos durante la realización del cartel en el aula (anexos IV y V).

a.1 Los carteles explicativos

El análisis de los carteles explicativos se dividirá en dos partes: la primera, sobre la caracterización de cada una de las formas verbales aisladamente y la segunda, sobre la comparación entre los pares de tiempos asignados para señalar sus diferencias.

En la primera parte, de caracterización, para cada una de las formas verbales del pasado se sistematizarán los rasgos seleccionados por los alumnos así como los ejemplos de uso propuestos (figura 33). Esta sistematización se muestra en el capítulo 6, en el apartado 6.2.1.

Los rasgos se definirán por atributos que, o bien se excluyen (como en el caso del *aspecto: perfecto - imperfecto*), o bien se complementan (como en el *significado*; en una misma forma verbal se dan, con frecuencia, varias posibilidades, que se manifiestan en diferentes situaciones, como los valores de acción habitual y de acción en desarrollo del pretérito imperfecto, o los de anterioridad, simultaneidad y posterioridad). Si bien se puede considerar el *aspecto* como parte del *significado*, en la estructura del cartel aparece aislado a efectos didácticos para propiciar su identificación como un atributo, asociado a una “etiqueta” de metalenguaje específico (*perfecto-imperfecto*).

Forma verbal: (nº de carteles en que se encuentra)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos seleccionados						Ejemplos propuestos por los alumnos
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores	Usos	

Figura 33. Plantilla para el análisis de rasgos en la caracterización de las formas verbales del pasado en los carteles explicativos

En cuanto a los ejemplos, se diferenciarán los *ejemplos válidos* de los *fallidos* (usos anómalos de las formas verbales). Entre los primeros, a su vez, se identificará los que presentan claras *similitudes* con los del dossier gramatical de la SDG (algunos ejemplos copiados y otros en los

que se reproducen las mismas estructuras sintácticas o las mismas marcas temporales, además del verbo) y los ejemplos *diferentes* a los del dossier, en los que se analizarán las características sintácticas. Por último, también se tendrá en cuenta la correspondencia entre los rasgos propuestos en la caracterización y los ejemplos de uso (apartado 6.2.1.f.2).

Este primer análisis permitirá observar los obstáculos epistemológicos que las formas verbales presentan a los alumnos, bien por la complejidad de los rasgos que intervienen en su caracterización, bien por la falta de dominio funcional, según el planteamiento de Camps (2010) (véase 1.3.2). Asimismo, el análisis de la tarea de caracterización permitirá observar la relación entre los procesos de análisis y control, presentes en la adquisición de lenguas, siguiendo a Bialystok (1991 y 1994) (véase 1.2.2.b).

En la segunda parte, de comparación entre dos formas verbales del pasado se analizarán los siguientes datos: los rasgos señalados como diferenciadores entre las parejas de tiempos verbales y las estrategias de comparación utilizadas.

Los rasgos diferenciadores se sistematizarán mediante la plantilla mostrada en la figura 34 (véase cap. 6, apartado 6.2.2):

Parejas de formas verbales	Grupo de trabajo	¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?
Perfecto simple-Imperfecto		
Perfecto simple- Pluscuamperfecto		
Perfecto simple- Condicional simple		
Perfecto simple-P.anterior		
Imperfecto- Pluscuamperfecto		
Imperfecto-Condicional simple		
Pluscuamperfecto- P. anterior		

Figura 34. Plantilla de análisis de la comparación entre las distintas formas verbales del pasado en los carteles explicativos

Las estrategias seguidas por los alumnos, que revelan el dominio de la operación cognitiva de comparación, se agruparán en tres bloques, de menor a mayor dominio (apartado 6.2.2.b):

- a. falsa comparación (cuando se realiza una descripción de cada una de las formas verbales a partir de la enumeración de rasgos sin establecer realmente ninguna relación entre ellos);

- b. búsqueda de las diferencias (cuando se comparan las formas verbales a partir de uno o más rasgos) y
- c. establecimiento de rasgos comunes y búsqueda de las diferencias (cuando se señala un rasgo que comparten ambas formas verbales y se selecciona después un rasgo que permite establecer las diferencias).

a.2 Las interacciones durante la tarea

El habla de los alumnos permitirá observar cómo se representan la tarea, planteada como una actividad metalingüística explícita y verbalizable en lenguaje específico (Camps, 2000:107), es decir, como una tarea de reflexión gramatical, que persigue la conceptualización de las diferencias entre las formas verbales del pasado mediante el uso de un lenguaje especializado, que establezca relaciones de significado entre los distintos conceptos gramaticales planteados. Los datos de las interacciones recogen la actividad metalingüística explícita de los alumnos en su intento de apropiarse de los contenidos declarativos que tendrán que exponer y ayudan a interpretar, en muchos casos, el auténtico sentido de los textos escritos (en este caso, los carteles explicativos), ya que nos permiten acceder, siquiera parcialmente, al proceso de reflexión de los alumnos, a su forma de comprender la teoría gramatical para realizar bien tanto el cartel como la exposición oral subsiguiente.

Las interacciones de una tarea de conceptualización gramatical como la analizada presentan las características que Lemke (1997) (véase 1.4.2) establece para el *diálogo científico*: un *patrón temático* o de contenido científico, marcado por las relaciones de significado entre las palabras que aluden a conceptos (en este caso, los conceptos gramaticales organizados según la estructura del cartel explicativo (figura 32) y un *patrón organizativo* o de interacción social, representado por el papel del profesor y los alumnos en la actividad. Por ello, el *diálogo científico* será la unidad de análisis de las interacciones de aula durante la tarea de conceptualización, entendida como una unidad temática y definida por el objeto metalingüístico del cual se está hablando (Fontich, 2010b: 233), en nuestro caso, las formas verbales del pasado.

El *patrón organizativo* o de interacción social de la tarea viene dado por la combinación de tres tipos de interacciones, según los participantes y las funciones que realizan:

- a. las interacciones de la profesora con el grupo-clase, al principio y al final de la actividad (grabadas en vídeo).
- b. las interacciones de la profesora con los distintos grupos de alumnos durante el trabajo (registradas en las grabaciones en vídeo y en las grabadoras de cada grupo).
- c. las interacciones de los alumnos entre sí durante el trabajo de grupos (registradas en las grabadoras de cada grupo).

Las interacciones de la profesora con el grupo-clase al comienzo sirven para explicar el sentido de la actividad y su modo de realización. Por ello, es la profesora la que acapara el mayor tiempo de intervención, mientras que las intervenciones de los alumnos son peticiones de aclaración. En cambio, las realizadas al final, tras las exposiciones orales, son puestas en común dirigidas por la profesora, en las que se revisa el trabajo realizado, y tienen, por tanto, carácter de evaluación formativa. En ellas, las intervenciones de los alumnos como respuesta a las preguntas de la profesora sirven para observar logros y dificultades en el aprendizaje realizado.

Las interacciones durante la realización del cartel muestran el proceso de trabajo. En las interacciones de la profesora con los grupos de alumnos, se observan dos grandes finalidades: el asesoramiento y el control. En el primer caso, son los alumnos los que toman la iniciativa porque necesitan aclarar dudas, bien del contenido de la tarea (conceptualización), bien de la gestión de la misma (tamaño de la letra para su mejor visibilidad, escritura con rotulador...). Cuando las interacciones son de control, la iniciativa corresponde a la profesora, que desea comprobar que el trabajo está siendo realizado, o que quiere que los alumnos presten mayor atención a la tarea.

En las interacciones que los alumnos mantienen entre sí, asistiremos fundamentalmente a las interacciones del grupo durante la elaboración del texto, lo que implica la selección del contenido, la gestión del mismo a veces en situaciones de escritura en colaboración y la resolución de dudas de comprensión. En ocasiones, el grupo recibirá consultas de otros alumnos o las realizará. En estas interacciones también observaremos digresiones ajenas a la realización de la actividad.

Este conjunto de interacciones se representa en la figura 35:

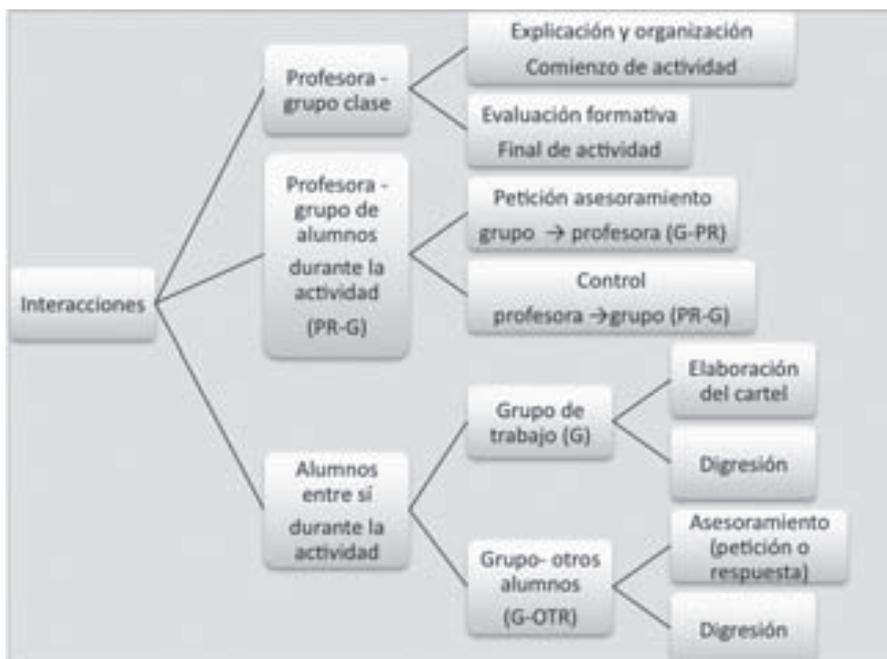


Figura 35. Patrón organizativo (interacción social) del *diálogo científico* en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado

Entre las distintas interacciones de la tarea, las de *elaboración del cartel* nos aportarán datos sobre la conceptualización de los alumnos de las diferencias entre los tiempos verbales del pasado y sobre la actividad de escritura en que se plasma esta conceptualización. Son las que constituyen el *patrón temático*, que se esquematiza en la figura 36.

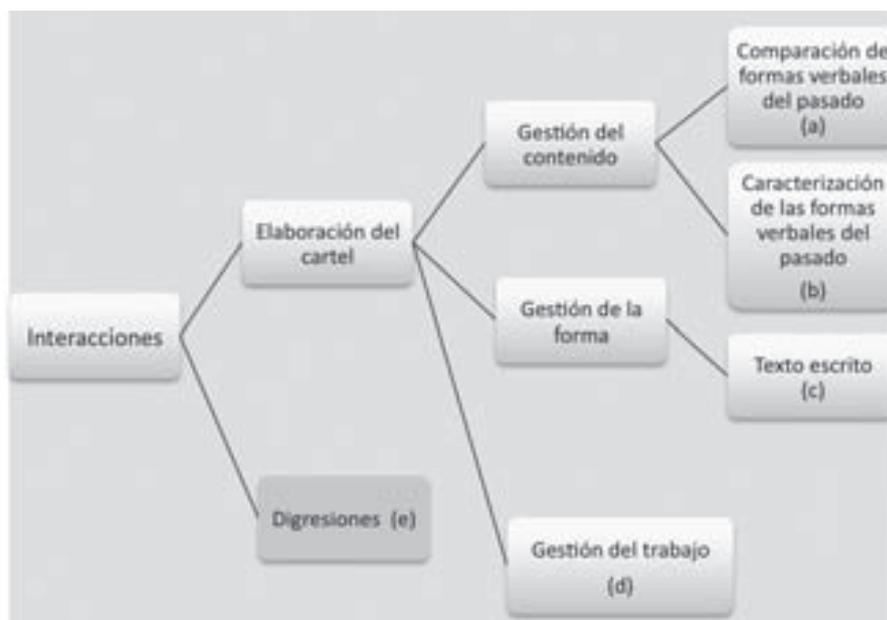


Figura 36. Patrón temático del *diálogo científico* en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado

Las categorías (a), (b) y (c) corresponden al patrón temático de la tarea propiamente dicho, que incluye las interacciones de reflexión sobre los conceptos gramaticales y sobre la forma de plasmar esta reflexión por escrito. La categoría (d) corresponde al patrón organizativo, que se completa con los tipos de interacciones incluidos en la figura 35, según los participantes durante la actividad y la función que desempeñan:

- Interacciones en el grupo de alumnos (G)
- Interacciones con la profesora, con dos variantes: los alumnos solicitan el asesoramiento de la profesora (G-PR) y la profesora interpela al grupo de estudiantes para controlar la marcha de su trabajo (PR-G)
- Interacciones con algún compañero de otros grupos, con las siguientes variantes:
 - Interacciones de asesoramiento (OTR-G), cuando un compañero solicita asesoramiento del grupo de estudiantes sobre algún aspecto del trabajo (forma o contenido) o alguno de los miembros del grupo solicita asesoramiento de otro compañero del aula (G-OTR).
 - Interacciones de digresión, ajenas a la tarea, bien iniciadas por otros alumnos (OTR-G), bien iniciadas por el propio grupo (G-OTR).

Cruzando estos dos criterios (el *patrón organizativo* y el *patrón temático*) se realizará el análisis de dos *diálogos científicos* completos (anexos IV y V). Estos diálogos se subdividirán en *secuencias discursivas* (Sdisc.), grupos de turnos según los participantes y la función que realizan, categorizadas temáticamente: de comparación de formas verbales del pasado (a), de caracterización de las formas verbales (b), de gestión del texto escrito (c) o de gestión del trabajo (d).

Los dos diálogos seleccionados son representativos de los subgrupos que conforman el aula en cuanto a nivel de conocimientos y ritmo de trabajo. Son grupos homogéneos, pero de diferente nivel de conocimientos y de diferentes estrategias de trabajo (véase 4.2.3.a.1, figura 26). La relación entre sus miembros es simétrica, es decir, no presenta desequilibrios de importancia en cuanto a conocimientos (lo que suele traducirse en una relación de liderazgo por parte del alumno con mejor formación). Los dos grupos elegidos son los siguientes:

Grupo (1): Sara G-Carla. Pertenece al subgrupo A del aula, formado por alumnos de nivel medio-bajo, de ritmo lento y con poca autonomía de trabajo, pero esforzados y trabajadores. Es un grupo de estudiantes homogéneo en cuanto a conocimientos y que responde a las características señaladas.

Grupo (7): Nico-Vicent. Pertenece al subgrupo B del aula, formado por alumnos de nivel medio y alto, con diferencias notables entre sí en cuanto a la motivación por el trabajo de aula. En este caso, se trata de un grupo de estudiantes homogéneo, con buen nivel y alta motivación.

El análisis de las interacciones durante la tarea de conceptualización se mostrará en 6.3.1 (interacciones de caracterización de formas verbales) y en 6.3.2 (interacciones de comparación entre formas verbales). La relación entre los datos de los textos y los de las interacciones se mostrará en 6.4.

b. El análisis de datos en la tarea de uso reflexivo

La tarea 2, de elaboración del relato de una experiencia vivida, con revisión entre iguales, pretende que los alumnos realicen una producción de textos planificada en la que utilicen de forma consciente los tiempos del pasado, tras el trabajo de reflexión metalingüística explícita de la tarea 1.

Es una tarea compleja subdividida en dos subtareas (figura 37):

- La subtarea 1, que recoge la planificación y primera versión del relato.
- La subtarea 2, que incluye la revisión entre iguales y la elaboración de la segunda versión del relato.

TAREA 2: Uso reflexivo de formas verbales del pasado

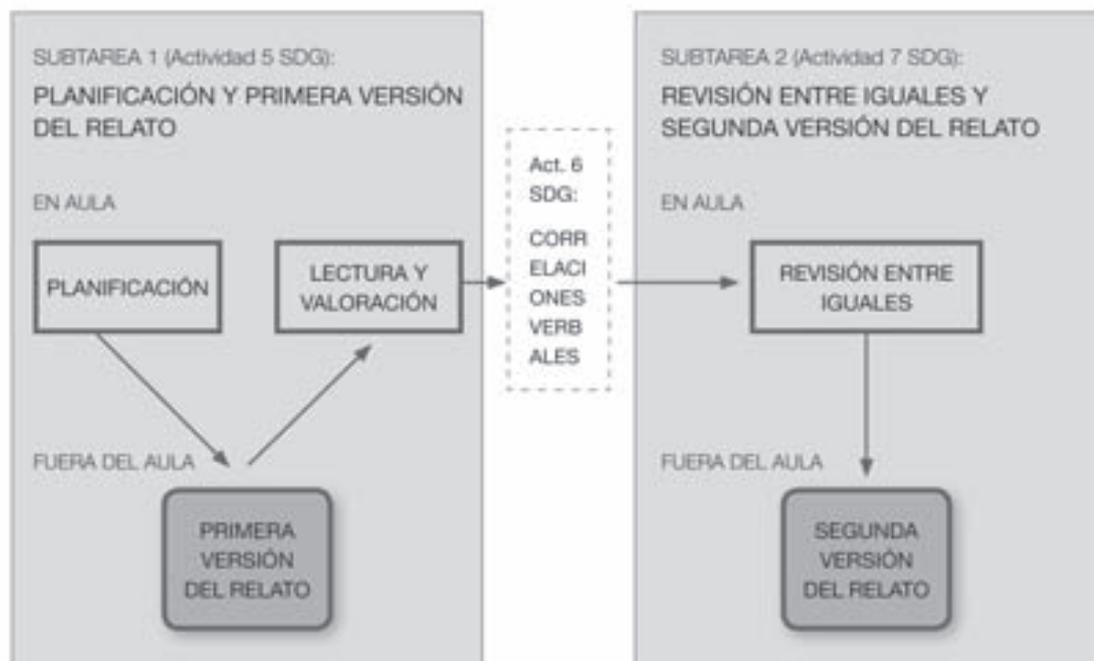


Figura 37. Esquema general de la tarea de uso reflexivo de formas verbales del pasado

El conjunto de la tarea se desarrolló en tres sesiones de aula (véase figura 28): la planificación se realizó en la segunda parte de la sesión séptima²⁰; en la sesión octava²¹ se leyeron y comentaron las primeras versiones de los relatos, se realizó el ejercicio de reflexión metalingüística sobre correlaciones de verbos y se inició la revisión entre iguales; en la primera parte de la sesión novena, por último, se cerró la actividad de revisión y se pidió a los alumnos que realizaran la segunda versión del texto²², que entregarían en la sesión décima.

Para poder hacer una interpretación lo más exacta posible de la tarea, se analizarán separadamente los datos de cada una de las subtareas (planificación- primera versión y revisión- segunda versión del relato). En cada una de ellas, se analizarán los datos del trabajo realizado en el aula (planificación, en el primer caso; revisión, en el segundo) y los textos realizados individualmente fuera del aula (primera o segunda versión del relato). Se considerarán los textos elaborados por todos los estudiantes del grupo y se completará el análisis con una muestra representativa de las interacciones de aula mantenidas durante la tarea (interacción entre iguales, interacciones profesor-alumno e interacciones profesor-grupo clase).

²⁰ En el subgrupo A, la actividad ocupó 30 minutos (del 25' al 55') y en el subgrupo B, 24 (del 31' al 55').

²¹ Esta sesión también se desarrolló de forma separada en los dos subgrupos.

²² Esta sesión se realizó con todo el grupo clase. El cierre de la actividad ocupó los 29 primeros minutos de la sesión.

b.1. Los textos escritos

Durante la elaboración del relato, cada alumno realizó una plantilla de planificación, una primera versión de su relato (subtarea 1) y una segunda versión, tras considerar las anotaciones de la revisión de un compañero (subtarea 2).

Para analizar los datos, se registrarán las formas verbales del pasado que utiliza cada estudiante en cada texto, organizándolas según el diseño de la pauta de planificación (figura 38):

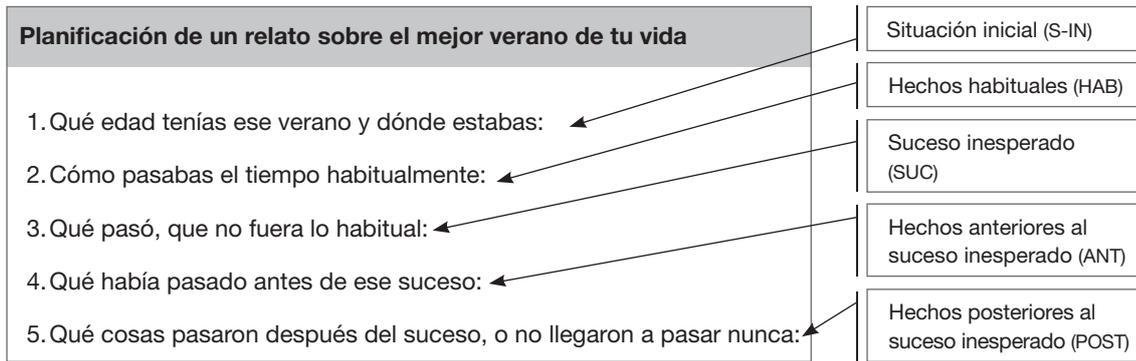


Figura 38. Categorías de análisis para el uso de los tiempos verbales en el relato

Formas verbales utilizadas para describir la situación inicial (S-IN)

- 6. Formas verbales utilizadas para describir las acciones habituales en el pasado (HAB)
- 7. Formas verbales utilizadas para plantear el hecho no habitual (SUC)
- 8. Formas verbales utilizadas para contar lo sucedido antes del hecho no habitual (ANT)
- 9. Formas verbales utilizadas para contar lo sucedido con posterioridad, o lo que nunca llegó a suceder, aunque hubiera podido hacerlo (POST).

También se señalará el uso que los alumnos realizan de otras formas verbales en ocasiones exigidas por la estructura sintáctica del enunciado (condicional compuesto, pretérito imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo) o las incursiones en el presente de la enunciación (presente, pretérito perfecto compuesto o futuro simple de indicativo), aunque no se valorarán en los porcentajes²³.

Las formas verbales del pasado utilizadas por los estudiantes se dividirán en dos bloques, en función de la frecuencia de su aparición en registros informales o formales:

- a. Uso espontáneo: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto.
- b. Uso elaborado: condicional simple, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior.

²³ Salvo el condicional compuesto, considerado como variante del condicional simple para indicar lo sucedido con posterioridad al suceso no habitual.

Se consideran formas de uso espontáneo las utilizadas en el lenguaje oral no planificado, mientras que las formas de uso elaborado, que permiten marcar anterioridad y acción acabada o posterioridad, responden a las necesidades de articulación del lenguaje escrito o del lenguaje oral formal.

El contraste de los datos de uso de formas verbales en las distintas fases de elaboración del relato permitirá delimitar diferentes situaciones de análisis, que mostrarán el comportamiento de los alumnos durante la tarea:

- En la planificación guiada del relato (subtarea 1) (véase 7.2):

1. Uso espontáneo de las formas verbales del pasado.
2. Uso elaborado de las formas verbales del pasado.

- En el paso de la planificación a la primera versión del relato (subtarea 1) (véase 7.3):

1. Confusión del relato con la plantilla de planificación.
2. Desaparición, en la primera versión del relato, del pluscuamperfecto usado en la plantilla de planificación.
3. Mantenimiento, en la primera versión del relato, del pluscuamperfecto o del condicional simple, ya usados en las plantillas de planificación, y uso de expresiones temporales de anterioridad o posterioridad.
4. Aumento de formas verbales en el relato, respecto de la plantilla de planificación, por control deliberado del estudiante o por requerimientos del contenido .
5. Persistencia en el uso exclusivo de pretérito perfecto simple e imperfecto en las primeras versiones de los estudiantes, por predominio del uso espontáneo o por uso fallido del pretérito anterior.

- En el paso de la primera a la segunda versión del relato (subtarea 2), tras la revisión entre iguales (véase 7.5):

1. No realización de la segunda versión del relato.
2. Desaparición de formas verbales de uso elaborado en la segunda versión del relato.
3. Aumento de formas verbales respecto de la primera versión, por control deliberado del estudiante o por requerimientos del contenido.
4. Persistencia en el uso exclusivo de perfecto simple e imperfecto en las segundas versiones del relato de los estudiantes.

Por su parte, para el análisis de la revisión entre iguales (en la plantilla o mediante anotaciones en el relato), en la subtarea 2, se delimitarán tres categorías, que mostrarán el comportamiento de los alumnos en esta fase del proceso de escritura, según se realice solo la detección de unidades, se aborde la evaluación del uso o se intervenga en el texto que se revisa (véase 7.4):

- Identificación de formas verbales del pasado (ID), con las siguientes variaciones, que pueden aparecer combinadas: el alumno subraya (sobre el texto), hace una lista de las palabras (en la plantilla) y/o indica la denominación de las formas verbales (en el texto o en la plantilla).
- Evaluación del uso de las formas verbales del pasado (EV), con dos variantes: el alumno valora los tiempos más utilizados o no utilizados y/o valora el buen uso de los mismos.
- Modificación del uso de las formas verbales del pasado (MOD), con las siguientes variaciones: el alumno que revisa sugiere al autor del texto que haga modificaciones, fundamentalmente que introduzca las formas verbales del pasado no utilizadas o realiza él mismo las modificaciones. También se realizan, en algunos casos, pequeñas modificaciones ortográficas, léxicas o sintácticas.

El análisis de los textos elaborados durante las distintas fases de la tarea permitirá observar en qué medida el itinerario didáctico diseñado permite a los alumnos alcanzar un uso reflexivo de las formas verbales del pasado, y qué elementos inciden durante el proceso (véase 7.6).

b.2. Las interacciones durante la tarea

En cuanto a las interacciones de aula, igual que en la tarea de conceptualización, se diferenciará entre un *patrón temático* o de contenido científico y un *patrón organizativo* o de interacción social, siguiendo a Lemke (1997: 29) (véase 1.4.2). Pero estos patrones no son idénticos a los observados en la tarea de conceptualización. Por un lado, el patrón temático cambia al tratarse de una tarea de escritura con dos subtareas bien diferenciadas: la primera, de producción con pautas; la segunda: de análisis de formas verbales en los textos de los compañeros y de reescritura reflexiva (figura 37). Por otro, la elaboración del relato se plantea como un trabajo individual, realizado en colaboración con la profesora y los compañeros, lo que modifica parcialmente el patrón organizativo, ya que no hay trabajo de grupo propiamente dicho.

El patrón temático, en la primera subtarea (planificación y primera versión del relato), viene marcado por el guión de la plantilla de planificación establecida (figura 38): situación inicial (S-IN), hechos habituales (HAB), suceso inesperado (SUC), hechos anteriores al suceso inesperado (ANT) y hechos posteriores (POST). En la segunda subtarea (revisión entre iguales y segunda versión del relato), el patrón temático lo establecen los criterios explícitos que establece la profesora para que los alumnos revisen las formas verbales del pasado: identificación de las formas verbales del pasado (ID), evaluación del uso (EV) y modificación (MOD).

El patrón organizativo, representado por las funciones del profesor y los alumnos durante la actividad, combina tres tipos de interacciones:

- las interacciones de la profesora con el grupo-clase al principio y al final de la actividad en la subtarea 1 y al principio de la actividad en la subtarea 2 (grabadas en vídeo).
- las interacciones de la profesora con los alumnos durante el trabajo de planificación o de revisión (registradas en las grabaciones en vídeo y en las grabadoras de cada grupo).
- las interacciones de los alumnos entre sí durante el trabajo de planificación o de revisión (registradas en las grabadoras de cada grupo).

Los tipos de interacciones de la tarea se representan en la figura 39.

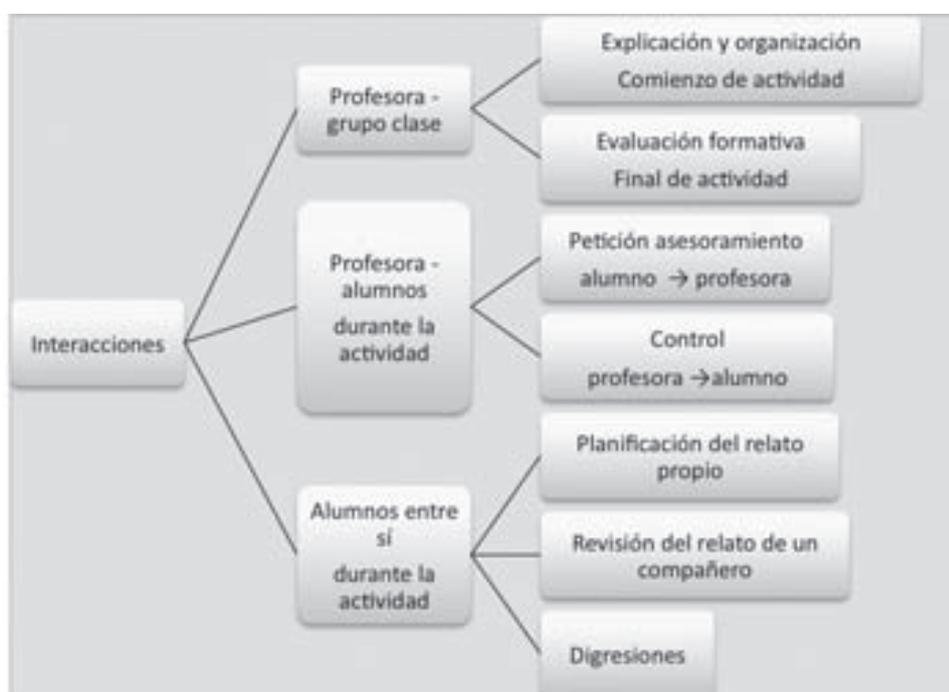


Figura 39. Patrón organizativo o de interacción social en la tarea de uso reflexivo

La diferencia sustancial en relación con la anterior tarea de conceptualización radica en que en este caso los alumnos realizan individualmente tanto el relato como la revisión, por lo que la dinámica de aula establecida rompe la estructura del diálogo en parejas. Los alumnos comentan el trabajo que realizan con su compañero de grupo o con otros del grupo-clase, pero no hay una organización del trabajo que exija la colaboración de sus miembros en una tarea común. Por ello, no se realizará un análisis del diálogo de un grupo en concreto, como en la tarea de conceptualización, sino que se seleccionarán aquellas interacciones que complementen los datos que ofrecen los textos y que resulten de interés para la interpretación de los mismos.

En cada subtarea las interacciones nos permitirán observar el tipo de reflexión metalingüística que verbalizan los alumnos cuando planifican o cuando revisan el relato y el papel que desempeñan las formas verbales del pasado en esta reflexión.

En la subtarea 1, esta reflexión metalingüística se observará tanto en las interacciones de los alumnos al planificar (7.2.2.c), como en las interacciones de la profesora con el grupo-clase al leer y valorar la primera versión de los textos (7.3.2). En la subtarea 2, la reflexión metalingüística se observará, fundamentalmente, en los comentarios de la profesora con los alumnos mientras revisan los textos (7.4.3).

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos de la investigación empírica se ha organizado en tres capítulos. En el primero, el capítulo quinto, presentamos los datos obtenidos en la prueba inicial, realizada con carácter exploratorio en tres institutos de Valencia, antes de realizar el diseño de la intervención didáctica. Los dos capítulos siguientes presentan el análisis de datos correspondiente a las dos tareas seleccionadas de la secuencia didáctica de gramática implementada en el aula. En ambos se contrastan los datos obtenidos a partir de los textos resultantes de la actividad con los datos de las interacciones de aula. Cada fase del análisis se cierra con las conclusiones parciales del mismo.

En el capítulo sexto mostramos el análisis de los datos correspondientes a la tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado, diferenciando la caracterización de las distintas formas verbales del pasado del contraste realizado entre ellas.

En el capítulo séptimo abordamos el análisis de los datos de la tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado, en sus distintas fases: la planificación del texto, la primera versión, la revisión entre iguales y la segunda versión.

Finalmente, en el capítulo octavo presentamos nuestras conclusiones finales, organizadas en torno a las ideas clave que se desprenden del trabajo realizado.

5

LA PRUEBA INICIAL

Como hemos indicado en la metodología, la realización de una prueba inicial se planteó con carácter exploratorio, para obtener datos sobre los que sustentar el diseño de la intervención en el aula. Se realizó a finales del curso 2005-2006 (meses de mayo-junio) con nueve grupos de alumnos de primero a cuarto de Secundaria Obligatoria²⁴ en tres institutos de Valencia (uno de la ciudad, otro del área metropolitana –que luego sería el elegido para la intervención– y un tercero, comarcal). No hubo preparación previa específica, ya que se trataba de observar cuál era el conocimiento que los alumnos tenían de las formas verbales del pasado –que habían estudiado en cursos anteriores de Primaria o de Secundaria– y qué tipo de reflexión espontánea realizaban sobre ellas. La prueba no pretendía más que recoger datos sobre los que sustentar la investigación posterior.

Diseñamos una prueba (anexo II) con seis actividades:

1. Identificación de infinitivos en una lista de clases de palabras y explicación de las pistas seguidas en la identificación.
2. Análisis morfológico de formas verbales conjugadas en los cinco tiempos del pasado de indicativo.
3. Subrayado de formas verbales en un relato muy breve y explicación de las pistas seguidas en su realización.
4. Elección entre varias posibilidades de uso de tiempos verbales del pasado en oraciones compuestas:
 - entre el pluscuamperfecto y el perfecto simple:
 - i. *Juan me dijo el lunes que María había visitado/visitó ya el Oceanogràfic*
 - ii. *El jueves hablaron con la chica que se encargó/había encargado de los informes.*

²⁴ Realizaron la prueba tres grupos de cuarto de Secundaria Obligatoria, dos de tercero, dos de segundo y dos de primero.

- entre el pluscuamperfecto y el imperfecto:

i. *En mi pueblo sólo se desayunaba cuando habían recogido/recogían la casa.*

- entre el pretérito anterior, el perfecto simple y el pluscuamperfecto:

i. *Apenas hubo cenado/cenó/había cenado, se levantó y salió.*

- y entre el pluscuamperfecto de subjuntivo y el de indicativo:

i. *El testigo negó que le hubieran ofrecido/ habían ofrecido dinero por cambiar su declaración.*

5. Escritura de una forma verbal del pasado en contextos oracionales dados:

- *Perdió el libro que se (COMPRAR) pocos días antes.*
- *Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones (CONSEGUIR) unas localidades estupendas.*
- *Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le (MENTIR).*
- *María ha ido al traumatólogo porque se (HACER) un esguince jugando al baloncesto.*
- *Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos (HABLAR).*

6. Reflexión libre sobre la existencia de distintas formas verbales para hablar del pasado, a partir de la pregunta: *En tu opinión ¿por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar del pasado?*

Tras una exploración general de los datos, el análisis se centró en las actividades sobre el uso de los tiempos verbales (cuarta: elección entre opciones y quinta: escritura de la forma verbal adecuada en un contexto oracional dado) y en la reflexión metalingüística de los alumnos (actividad sexta y explicaciones de las actividades primera y tercera sobre los criterios para identificar verbos).

La actividad cuarta de la prueba exploratoria es de análisis: plantea la elección entre opciones dadas del uso verbal más adecuado a juicio de los hablantes. En ninguno de los casos hay opciones agramaticales o incorrectas, sino alternativas propias de registros más cultos, con estilos elaborados, y otras más vinculadas a los usos orales o a estilos informales. Al elegir una opción, los alumnos muestran, bien el uso que más reconocen, es decir, el más vinculado a su forma de expresión habitual, bien el uso que consideran preferible, independientemente del que ellos utilicen espontáneamente.

La actividad quinta, por su parte, plantea un ejercicio de escritura de formas verbales en contextos oracionales dados y en relación con el tiempo del verbo principal, siempre en pasado. En este caso se observa no ya el reconocimiento de las formas verbales sino el uso espontáneo

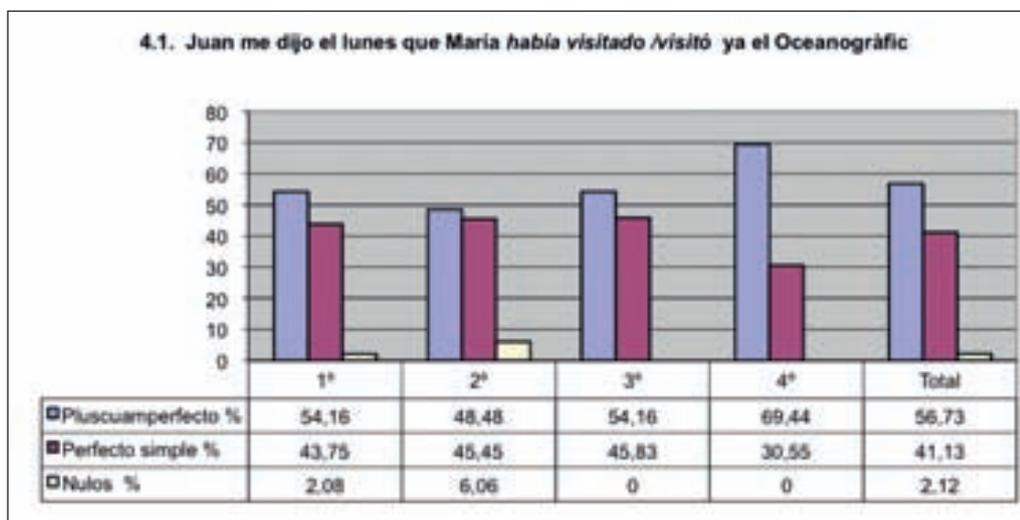
que hacen los alumnos de las mismas, entre opciones vinculadas a un estilo más informal y otras, correspondientes a un estilo más elaborado.

La actividad sexta, por último, plantea una reflexión abierta sobre la diversidad de tiempos del pasado y su justificación en la lengua. Con ella se observa el razonamiento metalingüístico espontáneo de los alumnos, como una forma de acercamiento a las concepciones implícitas de carácter intuitivo que ellos se van formando según van conociendo la lengua (Fontich, 2006b: 19, nota 2).

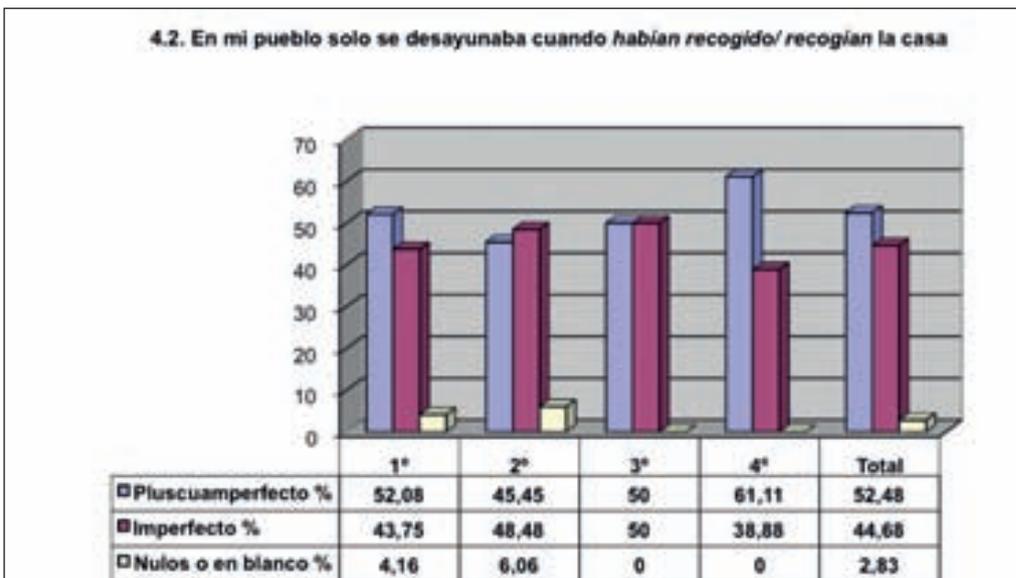
Los resultados globales muestran la clara preferencia por el uso del perfecto simple, como índice secundario de referencia en relación con otra forma del pasado, especialmente entre los alumnos más jóvenes, tanto en la elección de formas dadas, como en la escritura espontánea, si bien con mayor claridad en esta última. No obstante, resulta de particular interés la progresiva aparición del pretérito pluscuamperfecto en los alumnos de mayor edad, los de 4º de ESO, no solo en la elección de formas sino también en la escritura espontánea.

La actividad cuarta, de análisis, muestra el reconocimiento de los alumnos de opciones de estilo elaborado. Según avanzan en edad, los alumnos se decantan (en un porcentaje de 60 a 30 aproximadamente, en 4º de ESO) por el pluscuamperfecto de indicativo en su alternancia con el perfecto simple, el imperfecto o el pretérito anterior. En los alumnos más jóvenes, en cambio, las elecciones se equilibran en torno al 50%. En todos los cursos se observa la escasa vitalidad del pretérito anterior, que solo alcanza el 27,77% de las elecciones en los alumnos de 4º. Las opciones se equilibran, en cambio, cuando la alternancia se da entre el pluscuamperfecto de indicativo y el de subjuntivo, con una ligera preferencia por este último, que acentúa el carácter virtual de la oración subordinada.

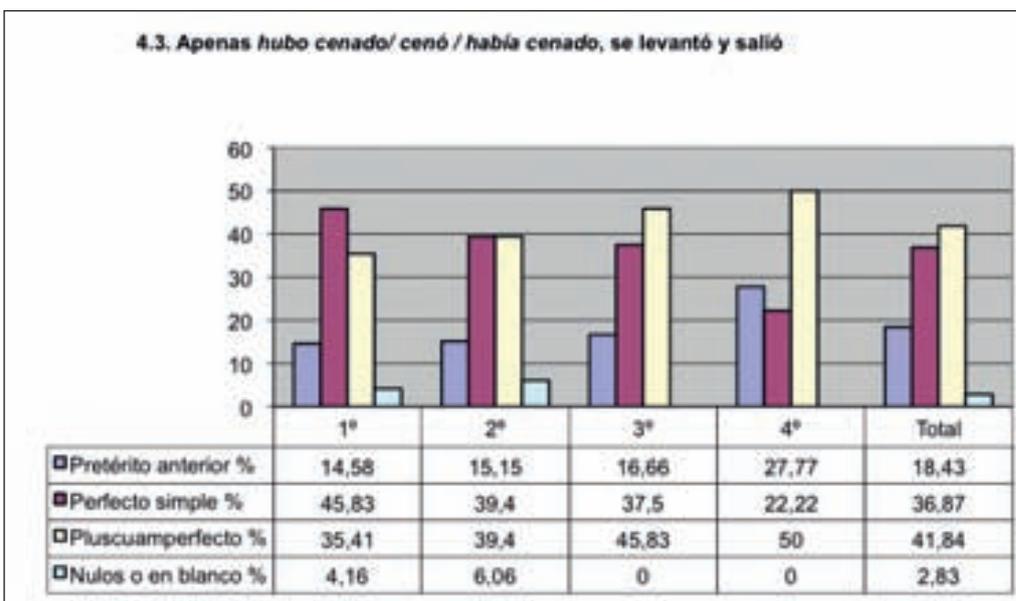
Los cuadros siguientes (1-5) muestran los resultados en cada una de las oraciones propuestas en la actividad cuarta:



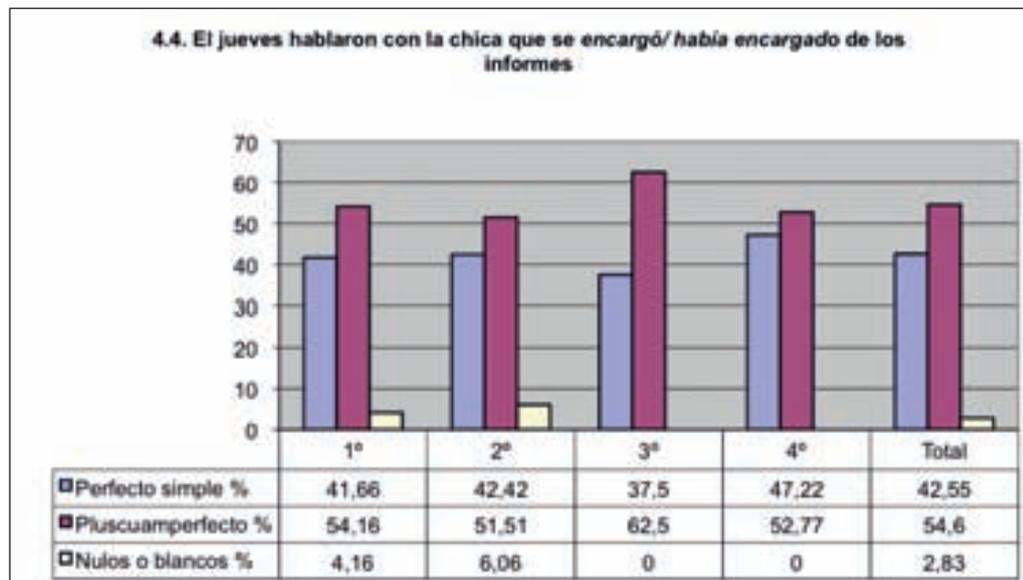
Cuadro 1. Juan me dijo el lunes que María *había visitado/ visitó* ya el Oceanográfico



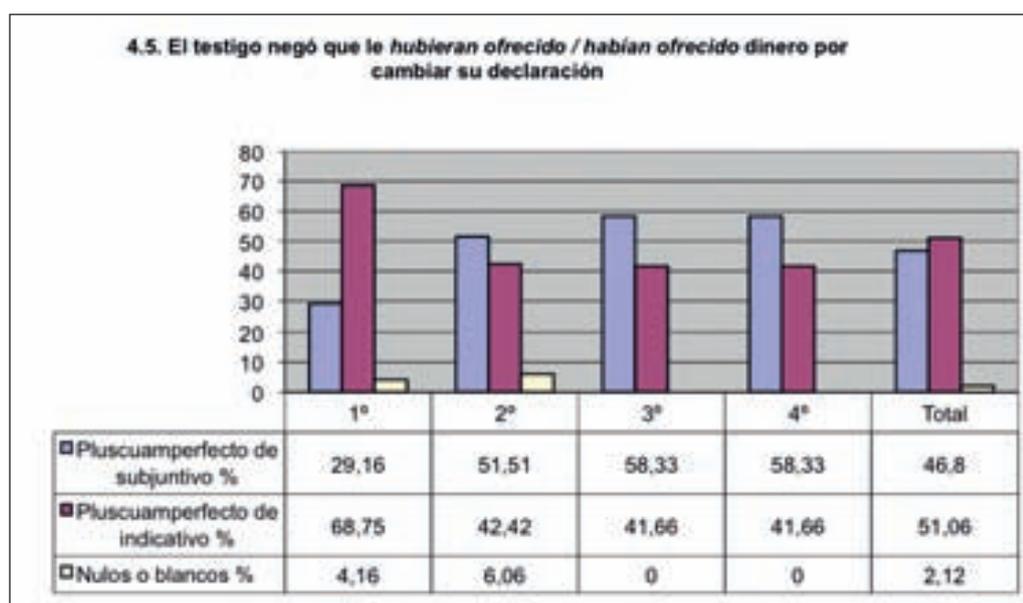
Cuadro 2. En mi pueblo solo se desayunaba cuando *habían recogido/recogían* la casa



Cuadro 3. Apenas *hubo cenado/cenó/había cenado*, se levantó y salió



Cuadro 4. El jueves hablaron con la chica que se encargó/había encargado de los informes

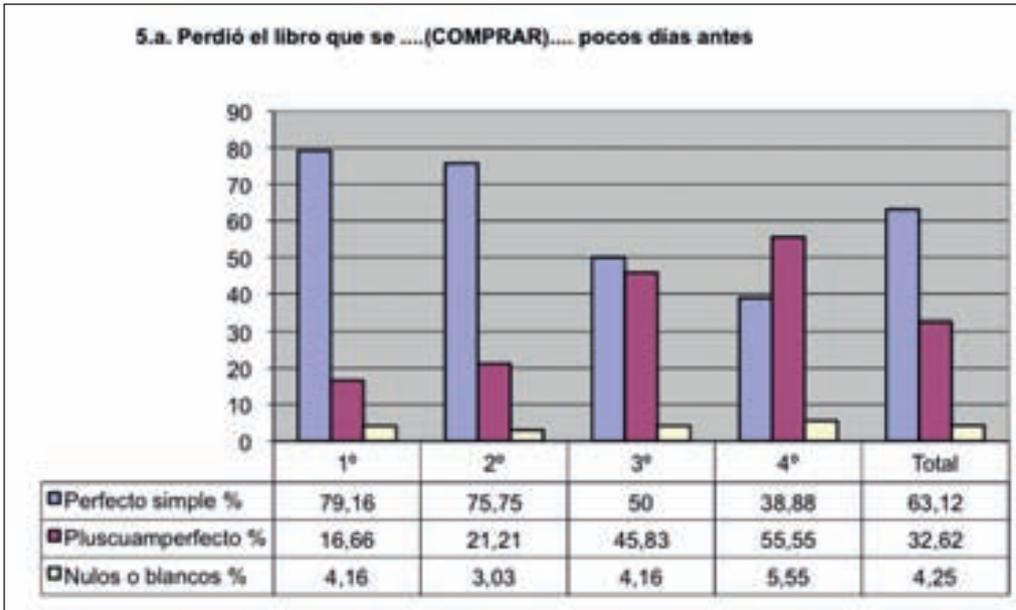


Cuadro 5. El testigo negó que le hubieran ofrecido/habían ofrecido dinero por cambiar su declaración

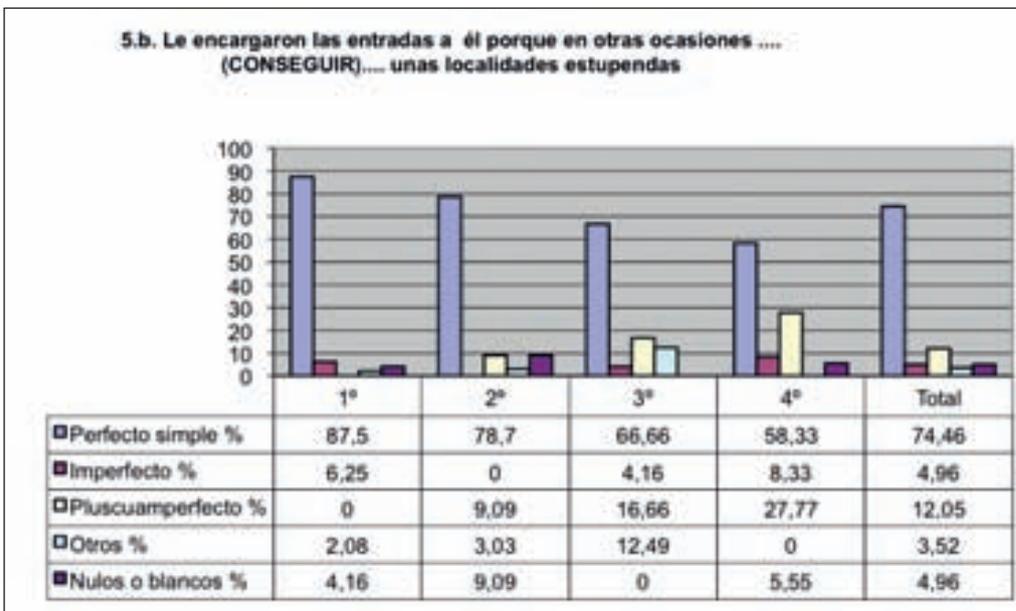
En la actividad quinta, en cambio, observamos el uso que hacen los alumnos de las formas verbales del pasado como índices secundarios de referencia, en contextos oracionales fáciles de reconocer para ellos; es decir, qué formas verbales son las que los alumnos escriben de forma espontánea. En este caso nos encontramos con un uso abrumador del pretérito perfecto simple cuando el verbo principal también está en perfecto simple. No obstante, los porcentajes decrecen progresivamente de 1º (con usos cercanos al 80%) a 4º de ESO (entre el 50 y el 25%, según los contextos oracionales). Por su parte, el uso del pluscuamperfecto va en aumento en sentido inverso hasta alcanzar, en 4º de ESO, en algunos casos, porcentajes superiores al

50%. Los datos cambian cuando el verbo principal está en perfecto compuesto. Su carácter de ante-presente diversifica las referencias secundarias entre el perfecto simple, el imperfecto, el perfecto compuesto y el pluscuamperfecto, según la vinculación sintáctica entre ambos eventos.

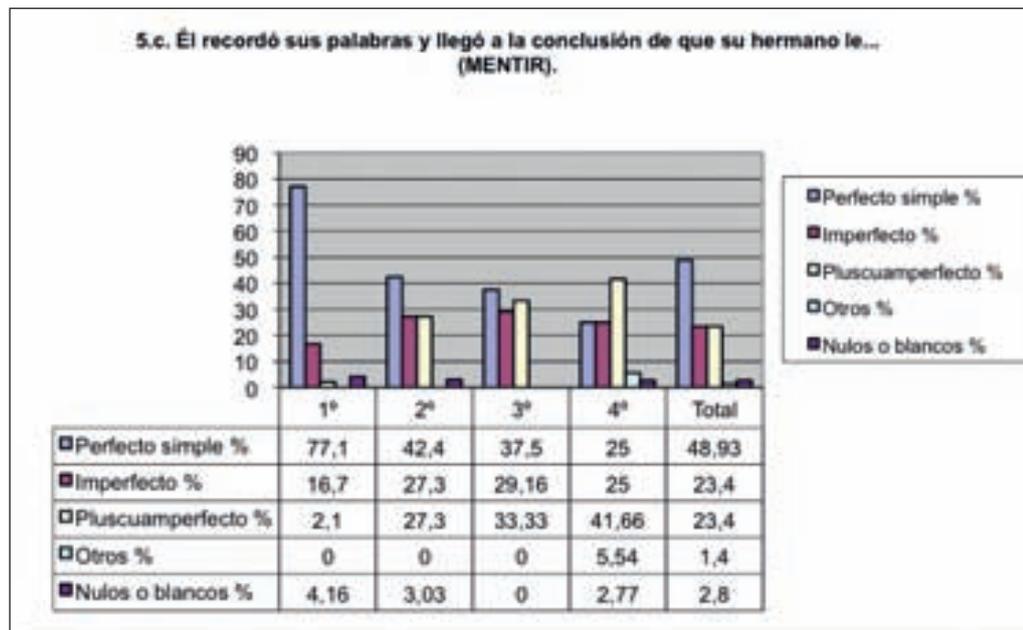
Los resultados de la actividad quinta, en cada uno de los contextos oracionales dados, se sintetizan en los cuadros siguientes (cuadros 6-10):



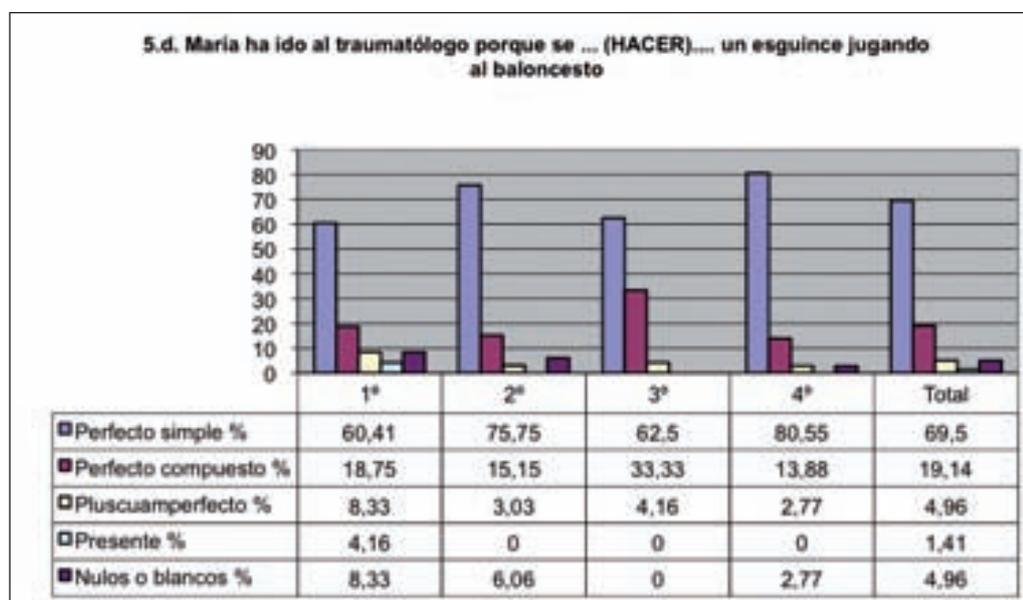
Cuadro 6. Perdió el libro que ... (COMPRAR)... pocos días antes



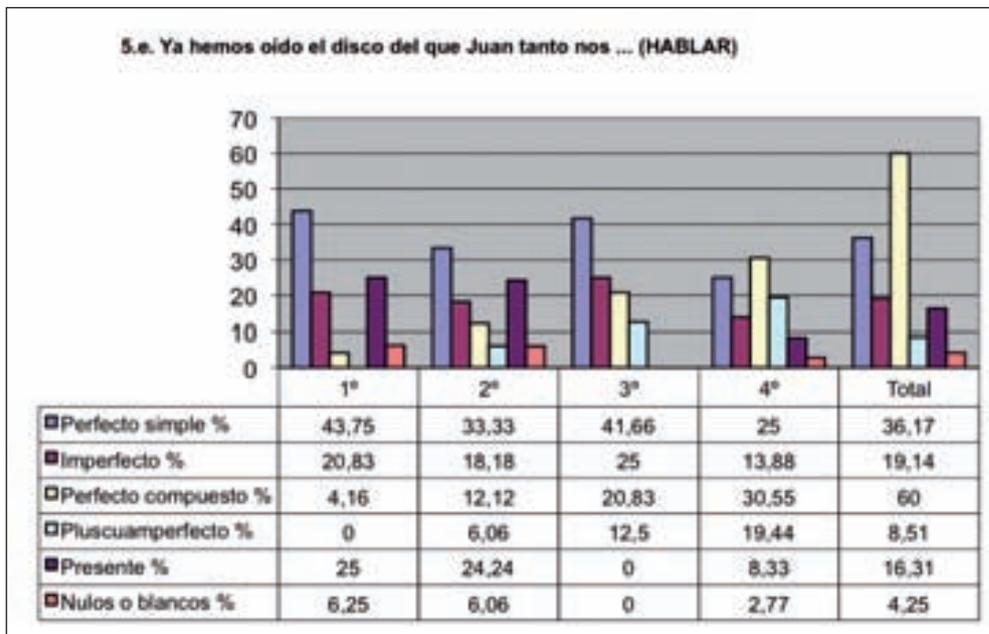
Cuadro 7. Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones... (CONSEGUIR)... unas localidades estupendas



Cuadro 8. Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le... (MENTIR)

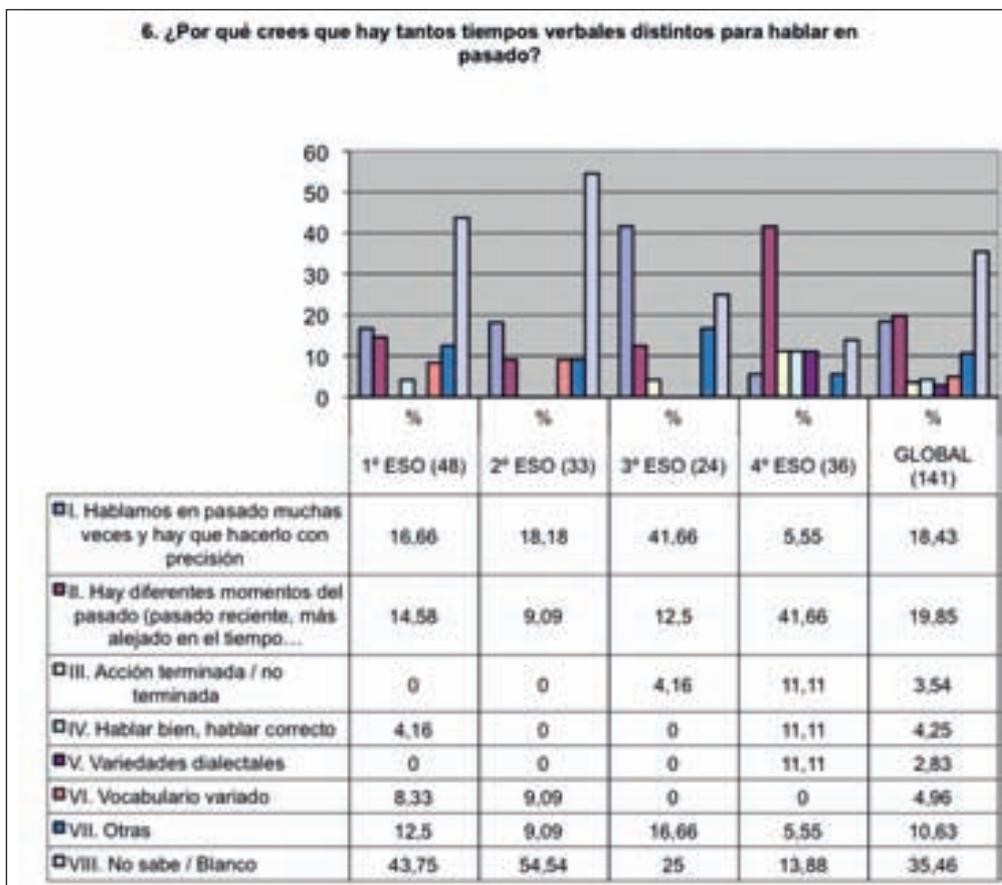


Cuadro 9. María ha ido al traumatólogo porque se... (HACER)... un esguince jugando al baloncesto



Cuadro 10. Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos ... (HABLAR)

Por último, la actividad sexta (*¿Por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar en pasado?*) provoca una gran diversidad de respuestas, que se recoge en el cuadro 11:



Cuadro 11. ¿Por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar del pasado?

Esta diversidad de respuestas se ha organizado en varios grupos:

- En el primero (I-III), los alumnos reflexionan sobre los tiempos verbales: la frecuencia del pasado en nuestra expresión y la necesidad de formas diversas para ser precisos (respuesta mayoritaria entre los alumnos de 3º de ESO, con un 41,66%), los diferentes momentos del pasado (respuesta mayoritaria en 4º de ESO, con un porcentaje similar al anterior), y el carácter terminado o no terminado de algunas formas verbales. Esta alusión al aspecto solo aparece en los dos últimos cursos, si bien de forma claramente minoritaria (4,16% en 3º y 11,11% en 4º).
- En el segundo grupo de respuestas (IV-VII), los alumnos buscan la relación con aspectos de la lengua en general: la norma, la variedad dialectal, la riqueza de vocabulario y otras de difícil agrupamiento. Este tipo de razones constituye un 20% aproximado de las respuestas.
- El último grupo (VIII) incluye a los que dejan la pregunta en blanco o manifiestan abiertamente su desconocimiento. En esta situación encontramos los porcentajes mayoritarios en 1º de ESO (el 43,75%) y en 2º (el 54,54%). En 3º (25%) y en 4º (13,88%) hay una mayor predisposición a encontrar respuestas a la pregunta.

Estos datos contrastan con las razones que apuntan los alumnos cuando se les pregunta por los criterios de identificación del verbo como clase de palabras, en las actividades primera y tercera. En estos casos, las respuestas se agrupan en torno al carácter flexivo de la palabra, al reconocimiento de las terminaciones de infinitivo y al significado de acción vinculado al verbo. En cambio, en la actividad sexta, sus respuestas se vinculan al uso de los tiempos verbales y no a su identificación como tales. Los altos porcentajes de respuestas en blanco entre los alumnos de 1º y 2º de ESO parecen apuntar a la extrañeza que provoca la pregunta entre los alumnos más jóvenes, quizá por el tipo de enseñanza gramatical recibida. Frente a ello, se observa el esfuerzo de los mayores por encontrar razones válidas entre sus conocimientos gramaticales y se observa también, como telón de fondo, la aceptación genérica de que los recursos de que dispone una lengua están al servicio de una mejor expresión.

Los datos de la prueba exploratoria muestran que el tipo de reflexión metalingüística al que se enfrenta a los alumnos es completamente diferente si se aborda la identificación de las palabras aisladas (el conocimiento del paradigma) o si se plantea la reflexión sobre el uso. En el caso que nos ocupa, dado que las formas verbales compuestas del pasado quedan relegadas en el uso espontáneo de los hablantes y que su necesidad aparece vinculada a las necesidades de articulación del lenguaje escrito (López García, 2005:162), cabe pensar que para incidir en el uso de estas formas relativas del pasado es conveniente una reflexión explícita sobre cómo el sistema verbal permite situar unas acciones en relación con otras para lograr así mayor precisión

en la expresión de la temporalidad de las acciones. En esta precisión desempeñan también un papel determinante los marcadores de tiempo (conectores temporales), que parece necesario abordar conjuntamente. No parece suficiente con introducir las nociones de presente, pasado y futuro para conseguir una mejor articulación en los textos de los alumnos.

Los datos señalados confirmaron también la conveniencia de plantear esta secuencia gramatical en 4º de ESO, porque el abanico de formas verbales utilizadas es mayor, situación que favorece la reflexión sobre su uso y por la mayor madurez en su capacidad de reflexión.

6

LA CONCEPTUALIZACIÓN: EXPLICAR LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO Y SUS DIFERENCIAS

6.1. La conceptualización: el planteamiento de la tarea de aprendizaje

La primera de las dos tareas seleccionadas se organiza en torno a la explicación de la pregunta que sirve de título a la SDG: *¿para qué se usan los tiempos verbales en los relatos?* Para responderla, se plantea a los alumnos el análisis de las diferencias entre las distintas formas verbales del pasado, a partir de las nociones gramaticales de *anterioridad / simultaneidad / posterioridad* y de *aspecto perfecto / imperfecto*, básicamente.

Para que los alumnos se apropien de esta categorización de las formas verbales del pasado, se propone la actividad de elaboración de un cartel explicativo (figura 40). Tras una explicación inicial de la profesora sobre los tiempos verbales del pasado y sus diferencias, cada grupo de alumnos ha de realizar una reflexión gramatical explícita sobre dos de los tiempos verbales del pasado, ayudándose de un dossier gramatical preparado al efecto. Esta reflexión queda plasmada por escrito en un cartel, que servirá de ayuda a una breve exposición oral posterior ante los compañeros.

El objetivo didáctico de la actividad es que los alumnos distingan las relaciones entre las diferentes formas verbales del pasado organizadas alrededor del pretérito perfecto simple y que sean capaces de explicarlas según criterios gramaticales como el *aspecto*, la *anterioridad – simultaneidad – posterioridad* de las formas relativas en relación con las formas absolutas, los valores que pueden contraer o las situaciones de uso en que se emplean.

<p>Tiempo verbal 1:</p> <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto (perfecto / imperfecto) - Significado - Ejemplos de uso (mínimo 2) 	<p>Tiempo verbal 2:</p> <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspecto (perfecto / imperfecto) - Significado - Ejemplos de uso (mínimo 2)
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p>	

Figura 40. Formato del cartel explicativo (actividad 4-SDG)

La estrategia didáctica planteada fue la siguiente:

- a) Explicación inicial de la profesora de las diferencias de tiempo y aspecto de las formas verbales del pasado.
- b) Elaboración en grupos de un cartel explicativo sobre dos tiempos verbales del pasado, asignados por la profesora:
 - Consulta del dossier “Información gramatical sobre los tiempos del pasado”, incluido como anexo VI de la SDG (véase el anexo I) y selección de la información requerida sobre cada tiempo.
 - Búsqueda en cada caso de dos ejemplos de uso, diferentes a los propuestos en el dossier.
 - Contraste de la información sobre cada forma verbal para determinar cuáles son las diferencias de uso entre ellas.
- c) Exposición oral del trabajo realizado por cada grupo de alumnos ante sus compañeros, que habían de tomar nota de las diferencias entre los tiempos verbales presentados por cada grupo.
- d) Puesta en común final en el grupo-clase, dirigida por la profesora, para valorar el trabajo realizado y analizar las dificultades encontradas.

El conjunto de la tarea se desarrolló en tres sesiones de aula, dos de ellas separadas solo por un descanso: la explicación inicial de la profesora y la consulta del dossier ocuparon la sesión quinta, mientras que en la sesión sexta se acabó de realizar el cartel²⁵; la primera parte de la sesión séptima, por último, se dedicó a las exposiciones orales y a la puesta en común final de la actividad²⁶.

²⁵ Las sesiones quinta y sexta se desarrollaron en un único grupo-clase (véase figura 28).

²⁶ Esta sesión se realizó de forma separada y consecutiva primero en el subgrupo A (ocupó 25') y luego en el subgrupo B (ocupó los primeros 31') (véase figura 28).

Como hemos indicado, esta tarea es la que, básicamente, dentro de la SDG persigue la reflexión explícita sobre el problema gramatical planteado, las relaciones entre los distintos tiempos del pasado, tomando como referencia los planteamientos de Barth (2004) sobre la enseñanza de la abstracción (véase 1.4.1).

Según Barth (2004: cap. 6), la adquisición de conceptos se plantea como un proceso cognitivo que se puede descomponer en etapas (lo que permite su aprovechamiento didáctico), que no forman una jerarquía rígidamente establecida: la *percepción*, entendida como una discriminación selectiva que nos lleva a dar significado a las sensaciones; la *comparación*, proceso analítico por el cual es necesario separar una entidad en sus componentes y reconocer las relaciones entre ellos, y la *inferencia* y su *verificación*, mediante las cuales se puede llegar a una conclusión nueva a partir de una fuente limitada de datos. Estas tres operaciones mentales forman un proceso de abstracción, que permite generalizar situaciones particulares.

Con la estructura del cartel se plantea la conceptualización a partir de la percepción y la comparación, como operaciones fundamentales en la abstracción. En la primera parte del cartel se guía la identificación de cada uno de los tiempos verbales propuestos según la estructura operatoria de un concepto:

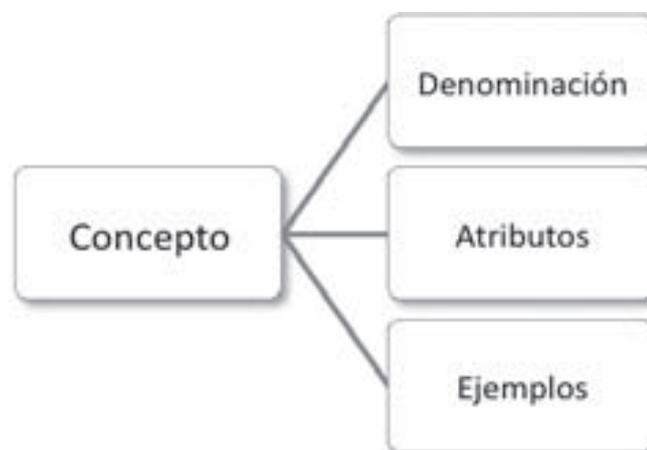


Figura 41. Estructura operatoria de un concepto (Barth, 2004: 38)

Cuando se adquiere un concepto, se aprende a reconocer y a distinguir los *atributos* (rasgos, características) que lo especifican y la relación que establecen entre ellos. Para poder designar esta combinación de atributos, necesitamos una *denominación*, una palabra como símbolo arbitrario, una etiqueta que permita agrupar todos los ejemplos que cumplen con la combinación de atributos requerida (en nuestro caso, las distintas denominaciones de los tiempos verbales del pasado). Los atributos muestran la *comprensión* (Barth, 2004) o la *intensión* del concepto, es decir, el conjunto de propiedades esenciales que determinan la aplicabilidad del término mientras que los ejemplos aluden a su *extensión*, es decir, a la clase de cosas a las que este se aplica correctamente (Lyons, 1980: 153). La etiqueta debe evocar los atributos y los atributos deben ir asociados a una etiqueta.

La elaboración del cartel no tiene como objetivo la memorización del paradigma de los tiempos verbales del pasado, sino que se plantea como una tarea de *adquisición de conceptos* (Barth, 2004: 47) es decir, de identificación de la combinación de atributos según la cual un concepto ha sido ya definido, en este caso por la investigación gramatical sometida a transposición didáctica, y de comparación con los de su mismo grupo. Un elemento de importancia, a nuestro juicio, es que se pretende que esta conceptualización no aparezca desvinculada del uso de las formas verbales, lo que se indica al pedir *ejemplos de uso*, que faciliten luego la comparación.

La realización del cartel explicativo –como texto de apoyo a la exposición oral que los alumnos, por grupos, han de realizar ante sus compañeros, a partir del modelo propuesto– es una situación de *lenguaje opaco*, de lenguaje que habla sobre sí mismo y requiere un alto grado de control y de análisis por parte de los alumnos, ya que se trata de una tarea académica, y no de un uso del lenguaje habitual en su experiencia comunicativa, como señalan Bialystok (1991 y 1994) o Guasch (1995) (véase 1.2.2.b). Por ello, se pretende observar la actividad metalingüística explícita, verbalizada en lenguaje común o con metalenguaje específico que realizan los alumnos, según el modelo planteado por Camps (2000) (véase 1.2.3.c) y el tipo de obstáculos –epistemológicos, metodológicos o referidos a los modos de razonamiento de los estudiantes– que dificultan su aprendizaje (véase 1.3.2).

6.2. El análisis de los datos: la conceptualización en los carteles realizados por los alumnos

Como hemos explicado en el capítulo de metodología (véase 4.3.3.a), el análisis de los datos combina el análisis de los textos realizados por los alumnos (en este caso, los carteles previos a las exposiciones orales subsiguientes) con el de una muestra representativa de las interacciones de aula mantenidas durante la elaboración de los mismos (interacción entre iguales e interacciones profesor-alumno). El análisis de los carteles nos muestra el resultado de la actividad, mientras que el de las interacciones nos permite también asistir al proceso. Esta triangulación de datos (Denzin, 1975 y 1989; Flick, 2007) nos acerca al aprendizaje realizado por los alumnos en cada tarea.

El análisis de los carteles permite valorar por una parte, el uso que los alumnos hicieron del dossier gramatical proporcionado en la SDG para caracterizar cada tiempo verbal aisladamente (qué rasgos-atributos han seleccionado para cada tiempo y qué relación mantienen con los ejemplos de uso) y, por otra, la comparación realizada entre los pares de tiempos asignados para analizar sus diferencias. Estos aspectos –percepción, inferencia y comparación, según Barth (2004)– nos acercan a la conceptualización inicial que los alumnos realizan sobre los tiempos verbales del pasado, más allá de la memorización del paradigma.

Los alumnos realizaron diez carteles explicativos²⁷, sobre los siguientes pares de tiempos verbales:

Tiempos verbales	A ²⁸ Grupos de trabajo	B ²⁹ Grupos de trabajo
Perfecto simple (PPS) – Imperfecto (PI)	(3: Helios-Khaled)	(2: Jennifer-Maica)
Perfecto simple (PPS) – Pluscuamperfecto (PPF)	(8: Pamela-Sebastián-Luisa)	(10: Maribel-Sara Z)
Perfecto simple (PPS) – Condicional simple (CS)	(1: Sara G-Carla)	(9: Irene-Judith)
Perfecto simple (PPS) – Anterior (PA)		(7: Nico-Vicent)
Imperfecto (PI) – Pluscuamperfecto (PPF)		(4: Johanna-Alex)
Imperfecto (PI) – Condicional simple (CS)		(5: Alba-Verónica)
Pluscuamperfecto (PPF) –Anterior (PA)		(6: Daniel-Raúl)

Figura 42. Distribución de tiempos verbales entre los grupos de trabajo

Para que las exposiciones orales pudieran realizarse en una sola sesión de clase, se optó por separar al grupo en los dos subgrupos originarios (véase 4.2.3.a.1): el subgrupo A, más reducido y formado por alumnos con ritmo más lento de aprendizaje, y el B, más numeroso. En el subgrupo A, con solo tres grupos de trabajo, se plantearon únicamente tres oposiciones (perfecto simple- imperfecto; perfecto simple-condicional y perfecto simple-pluscuamperfecto) mientras que en el subgrupo B, con seis grupos de alumnos, se añadieron las comparaciones entre perfecto simple-pretérito anterior, imperfecto-pluscuamperfecto, imperfecto-condicional y pluscuamperfecto-anterior.

6.2.1. La caracterización de los tiempos verbales del pasado

La caracterización de cada forma verbal requería que los alumnos consultaran el dossier gramatical de la SDG y seleccionaran los rasgos que consideraran relevantes para determinar el *aspecto* y otros rasgos de *significado*. Tras ello, se habían de proponer dos *ejemplos de uso* en los que se pudieran observar las características antes descritas. Como se ha indicado antes, se trataba de guiar un proceso de adquisición de conceptos previamente definidos por los contenidos de enseñanza.

Para analizar los datos, hemos sistematizado los rasgos seleccionados por los alumnos al

²⁷ Los carteles de los alumnos se reproducen en el Anexo III.

²⁸ Subgrupo formado por 7 alumnos y tres equipos de trabajo (véase 4.2.3.a.1).

²⁹ Subgrupo formado por 14 alumnos y 6 equipos de trabajo (véase 4.2.3.a.1).

caracterizar cada forma verbal (según la plantilla mostrada en la figura 33, véase 4.3.3.a.1) así como los ejemplos de uso propuestos. En cuanto a los ejemplos, hemos diferenciado los ejemplos válidos de los fallidos; entre los primeros, a su vez, hemos identificado los que presentaban claras similitudes con los del dossier (algunos ejemplos copiados y otros en los que se reproducían las mismas estructuras sintácticas o las mismas marcas temporales, además del verbo).

Este análisis nos aproxima a la conceptualización que los alumnos hacen sobre las distintas formas verbales del pasado mediante una actividad metalingüística de reflexión gramatical explícita. Los logros y las dificultades (obstáculos epistemológicos por la dificultad de los rasgos o por la falta de dominio lingüístico) observados se contrastan, a su vez, con los resultados de la comparación entre formas verbales del pasado, solicitada en la segunda parte del cartel.

a. Caracterización del pretérito perfecto simple

El pretérito perfecto simple fue caracterizado en 7 de los carteles realizados por los distintos grupos de alumnos. Los datos se resumen en el cuadro 12:

Forma verbal: PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (7 casos)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos seleccionados					Ejemplos propuestos por los alumnos	
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores		Usos
(1)	x	x	Acción acabada				Narraciones	1. Ayer me duché después de cenar y me acosté con el pelo mojado. 2. Anna se leyó el libro de Valenciano cuando acabó de ver la serie de televisión.
(2)	x	x					Relatos o informes de hechos pasados. Oral y escrito	3. Ayer llegó del viaje muy cansado. 4. Ayer vi un gran accidente y salí corriendo.
(3)	x	x	Hechos terminados					5. Él estuvo ayer en Barcelona. 6. Ayer mantuvo una conversación con el profesor.
(7)	x	x	Acciones acabadas					7. Hablé por teléfono antes de hacer los deberes. 8. Jugué al ajedrez.

(8)	x	x	Acciones terminadas					9. Yo comí con Juan en Valencia. 10. Ellos hablaron con el director de ti.
(9)	x	x	Acción acabada. Hechos pasados y terminados.				Relatos o informes de hechos pasados. Oral y escrito	11. Ayer fui a comprar al mercado. 12. Ayer comí arroz con pollo.
(10)	x	x	Acción acabada y terminada				Narraciones. Relatos o informes. Oral y escrito	13. Ayer fui a comprar un bolígrafo. 14. Bebió agua de la piscina. 15. Lo cogimos nosotros.

Cuadro 12. Caracterización del pretérito perfecto simple en los carteles

En la caracterización del perfecto simple se observa:

- Apartado *Aspecto*: en todos los casos se caracteriza la forma verbal como de aspecto *perfecto*.
- Apartado *Significado*:

En 4 casos (57,14%), se caracteriza el significado de la forma verbal con dos rasgos:

- En 3 casos (42,85%) se utilizan los rasgos de tiempo (*hechos sucedidos en el pasado*) y aspecto³⁰ (*acciones acabadas, hechos terminados*).
- En 1 caso (14,28%) se utilizan los rasgos de tiempo y uso (*relatos o informes de hechos pasados- oral y escrito*).

En 3 casos (42,85%) la caracterización del significado se ha hecho con tres rasgos: tiempo, aspecto y uso (*narraciones* en 1 caso; *relatos o informes de hechos pasados - oral y escrito* en 2 casos).

- Apartado *Ejemplos de uso*:

Recogemos en el cuadro 13 los ejemplos del dossier de la SDG en la columna de la izquierda en correlación con los propuestos por los siete grupos de trabajo, en la columna de la derecha, que mantienen la numeración adjudicada en el cuadro 12. Las correlaciones se han establecido para poner de relieve en primer lugar las similitudes entre los ejemplos del dossier y los de los alumnos. Seguidamente se incluyen aquellos otros ejemplos que no toman como referencia los de la SDG, agrupados por sus características sintácticas. A continuación, se analiza cada grupo de ejemplos se analiza por separado.

³⁰ Obsérvese que en el significado vuelve a aparecer el carácter aspectual de la forma verbal, pero expresado en términos de lenguaje común (*acciones acabadas, hechos terminados*).

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: Ayer vi a Juan las cinco	3. <u>Ayer</u> llegó del viaje muy cansado 6. <u>Ayer</u> mantuvo una conversación con el profesor. 11. <u>Ayer</u> fui a comprar al mercado 12. <u>Ayer</u> comí arroz con pollo. 13. <u>Ayer</u> fui a comprar un bolígrafo.
Ejemplo 2: Juan estuvo ayer en Ávila	5. Él <u>estuvo ayer</u> en Barcelona
Ejemplo 3: Ayer me levanté a las ocho, desayuné, salí a la calle y cogí el autobús	1. <u>Ayer me duché</u> después de cenar <u>y me acosté</u> con el pelo mojado. 4. <u>Ayer vi</u> un gran accidente <u>y salí corriendo</u> .
	8. Jugué al ajedrez. 9. Yo comí con Juan en Valencia. 10. Ellos hablaron con el director de ti. 14. Bebió agua de la piscina. 15. Lo cogimos nosotros.
	2. Anna se leyó el libro de valenciano cuando acabó de ver la serie de televisión. 7. Hablé por teléfono antes de hacer los deberes.

Cuadro 13. Ejemplos de uso del pretérito perfecto simple

De los 15 ejemplos propuestos por los siete grupos de trabajo, 8 ejemplos (53,33%) imitan claramente los propuestos en el dossier. En todos ellos se utiliza el adverbio temporal *ayer*:

- 5 con *ayer* y una sola acción (similares al ejemplo 1 del dossier)

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: Ayer vi a Juan las cinco	3. <u>Ayer</u> llegó del viaje muy cansado 6. <u>Ayer</u> mantuvo una conversación con el profesor. 11. <u>Ayer</u> fui a comprar al mercado 12. <u>Ayer</u> comí arroz con pollo. 13. <u>Ayer</u> fui a comprar un bolígrafo.

- 1 con “estuvo ayer” (similar al ejemplo 2 del dossier)

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 2: Juan estuvo ayer en Ávila	5. Él <u>estuvo ayer en</u> Barcelona

- 2 con *ayer* y dos acciones sucesivas (como el ejemplo 3 del dossier)

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 3: Ayer me levanté a las ocho, desayuné, salí a la calle y cogí el autobús	1. <u>Ayer me duché</u> después de cenar <u>y me acosté</u> con el pelo mojado. 4. <u>Ayer vi</u> un gran accidente <u>y salí corriendo</u> .

Los 7 ejemplos restantes (46,66%) presentan estas características:

- 5 ejemplos con un verbo en perfecto simple, sin otras marcas de temporalidad.
 - 8. Jugué al ajedrez.
 - 9. Yo comí con Juan en Valencia.
 - 10. Ellos hablaron con el director de ti.
 - 14. Bebió agua de la piscina.
 - 15. Lo cogimos nosotros.
- 2 ejemplos con *antes* / *cuando*:
 - *Cuando*: dos verbos en perfecto simple, ordenados por *cuando*.
 - 2. Anna se leyó el libro de valenciano cuando acabó de ver la serie de televisión.
 - *Antes*: un perfecto simple y una oración de infinitivo, ordenados por *antes*.
 - 7. Hablé por teléfono antes de hacer los deberes.

En estos dos ejemplos el perfecto simple como verbo principal aparece en relación de posterioridad (ejemplo 2) o de anterioridad (ejemplo 7) con cláusulas temporales. Son los únicos casos en que la estructura sintáctica es más compleja que la propuesta en los ejemplos del dossier y permite la aparición del rasgo *anterioridad-posterioridad*. En el ejemplo 7, la cláusula temporal de infinitivo concertado (el sujeto de ambas proposiciones es el mismo) presenta el rasgo de anterioridad sin que sea necesaria la presencia de otra forma verbal conjugada.

El análisis de los carteles de los alumnos sobre el pretérito perfecto simple pone de relieve la correlación entre rasgos seleccionados y ejemplos propuestos y muestra la importancia en la conceptualización de los alumnos de la pareja de rasgos *tiempo-aspecto*.

b. Caracterización del pretérito imperfecto

El pretérito imperfecto fue caracterizado en 4 de los carteles realizados por los distintos grupos de alumnos. Los datos se resumen en el cuadro 14:

Forma verbal: PRETÉRITO IMPERFECTO (4 casos)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos seleccionados					Ejemplos propuestos por los alumnos	
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores		Usos
(2)	x	x	Acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó.					16. Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie. 17. Tú siempre ibas a pescar con nosotros.
(3)	x	x	Acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó.					18. #Iba caminando hacia casa de mis padres 19. Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos.
(4)	x	x						20. Juan, a veces, iba a jugar fútbol. 21. #Yo veía la televisión.
(5)	x	x	Acciones en pleno desarrollo y sin término			Hechos o acciones habituales		22. Todos los días se levantaba a las 7. 23. Hacía los deberes cuando se fue la luz. Estaba leyendo.

Cuadro 14. Caracterización del pretérito imperfecto en los carteles

En la caracterización del pretérito imperfecto se han seleccionado los siguientes rasgos:

- Apartado *Aspecto*: en todos los casos se caracteriza la forma verbal como de aspecto *imperfecto*.

- Apartado *Significado*:

En 2 casos (50%), se caracteriza el significado de la forma verbal con dos rasgos: tiempo (*hechos sucedidos en el pasado*) y aspecto³¹ (*acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó*).

En 1 caso (25%) se utiliza solo el rasgo de tiempo.

En 1 caso (25%) se utilizan tres rasgos: tiempo, aspecto y otros valores (*hechos o acciones habituales*).

- Apartado *Ejemplos de uso*:

Como en el pretérito perfecto simple, recogemos en el cuadro 15 los ejemplos del dossier

³¹ Como puede observarse, en el significado vuelve a aparecer el carácter aspectual de la forma verbal, pero expresado en términos del lenguaje ordinario (*acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó*).

de la SDG en correlación con los ocho propuestos por los grupos de trabajo (cuatro, en este caso). Estos ejemplos, en la columna de la derecha, mantienen la numeración del cuadro 14.

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: Mientras escuchaba un disco, me llamaron por teléfono	16. <u>Mientras escuchaba</u> la charla, me perdía la serie 23. Hacía los deberes <u>cuando</u> se fue la luz. Estaba leyendo
Ejemplo 2: Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos	17. Tú <u>siempre ibas a</u> pescar con nosotros 19. <u>Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos</u> 20. Juan, <u>a veces</u> , iba a jugar fútbol 22. <u>Todos los días</u> se levantaba a las 7
	18. # <u>Iba caminando hacia casa de mis padres.</u> 21. # <u>Yo veía la televisión.</u>

Cuadro 15. Ejemplos de uso del pretérito imperfecto

También en este caso se observan ejemplos similares (uno de ellos, idéntico) a los propuestos en el dossier (3 de 8, 37,5%):

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: Mientras escuchaba un disco, me llamaron por teléfono	16. <u>Mientras escuchaba</u> la charla, me perdía la serie
Ejemplo 2: Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos	19. <u>Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos.</u> (ejemplo copiado del dossier) 17. Tú <u>siempre ibas a</u> pescar con nosotros.

Si analizamos los ocho ejemplos propuestos, los podemos clasificar como sigue:

- Cuatro ejemplos en que el imperfecto indica acciones en pleno desarrollo, sin marcar su término:
 - En dos casos, el imperfecto es simultáneo respecto de otra forma verbal absoluta:
 - Imperfecto con imperfecto como forma absoluta- 1 ejemplo con *mientras*:
16. Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie. (Similar al ejemplo 1 del dossier, *Mientras escuchaba un disco, me llamaron por teléfono*).
 - Imperfecto con perfecto simple como forma absoluta- 1 ejemplo con *cuando*:
23. Hacía los deberes cuando se fue la luz. Estaba leyendo.
 - En dos casos (25%), el imperfecto es la única forma verbal del ejemplo, por lo que se utiliza como forma absoluta, inadecuadamente. Son ejemplos “raros”, fuera de un contexto que les dé sentido:

18. #Iba caminando hacia casa de mis padres.

21. #Yo veía la televisión.

- Cuatro ejemplos en que se trata de un imperfecto de acción habitual:
 - 2 con *siempre*, similares al ejemplo propuesto en la SDG (*Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos*):

17. Tú siempre ibas a pescar con nosotros.

19. Yo siempre iba a casa de mis abuelos los domingos.

- 1 con *a veces*:

20. Juan, a veces, iba a jugar fútbol.

- 1 con *todos los días*:

22. Todos los días se levantaba a las 7.

Sin embargo, lo que resulta más llamativo es la falta de correspondencia entre los rasgos seleccionados para caracterizar la forma verbal y los ejemplos. Los cuatro grupos de trabajo proponen ejemplos de imperfecto de acción habitual (hay 4 ejemplos, el 50%), cuando este rasgo solo aparece en el cartel del grupo (5), en el que, además, se marca la correspondencia del rasgo con el ejemplo, como puede observarse en la figura 43:



Figura 43. Cartel del grupo (5). Detalle (pretérito imperfecto)

En el resto de los casos, los ejemplos de acción habitual no encuentran correspondencia con los rasgos seleccionados, como vemos en el cartel de la figura 44.



Figura 44. Cartel del grupo (2). Detalle (pretérito imperfecto)

En él, se destacan como rasgos de significado que el imperfecto sirve “para expresar hechos o acciones que ocurren en el pasado” y que “presenta la acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó” y no se observan los rasgos de simultaneidad (*Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie*) ni de acción habitual (*Tú siempre ibas a pescar con nosotros*).

Asimismo, en los cuatro ejemplos restantes (50%), en los que el imperfecto muestra una acción en pleno desarrollo, sin indicar su término, se observan dos situaciones de falta de correspondencia:

- En dos de los ejemplos (25%), el imperfecto aparece en relación con otra forma verbal (en el ejemplo 16, con un imperfecto y en el ejemplo 23 con un perfecto simple), rasgo que en ningún caso se señala, como tampoco el valor de simultaneidad.
- En los otros dos ejemplos (ejemplos 18 y 21) el imperfecto se utiliza como tiempo absoluto, lo que resulta “raro”, a falta de un contexto que les dé sentido.

Las faltas de correspondencia entre los rasgos seleccionados para caracterizar el pretérito imperfecto y los ejemplos de uso propuestos revelan cuáles son los elementos dominantes en la conceptualización de los alumnos (cuáles perciben como significativos) y pueden señalar obstáculos epistemológicos que dificultan la apropiación del concepto en su complejidad (Camps, 2010; Fisher 2004: 391). En el caso del imperfecto, parece que el rasgo aspectual *acción en pleno desarrollo de la que no se indica su término* aparece como dominante, mientras que su carácter de forma relativa que se desarrolla simultáneamente con otra forma verbal del pasado o su valor habitual se ignoran en la selección de rasgos, pero aparecen en los ejemplos, lo que revela su frecuencia de uso.

c. Caracterización del pretérito pluscuamperfecto

El pretérito pluscuamperfecto fue caracterizado en 4 de los carteles realizados por los distintos grupos de alumnos. Los datos se resumen en el cuadro 16:

Forma verbal: PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO (4 casos)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos seleccionados					Ejemplos propuestos por los alumnos	
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores		Usos
(4)	x		Acción terminada. El "más acabado"	Anterior a otra pasada	x			24. Ella había traído los deberes antes que nosotros. 25. Cuando fui a casa, tú ya habías llegado
(6)	x			La acción ocurre antes que la del otro verbo con la que va relacionada	x			26. Ya había acabado los deberes cuando me viste en la calle. 27. Habían dejado tres cajas en la mesa antes de que él llegara.
(8)	x		Acción terminada	Anterior a otra pasada	x			28. Yo ya había comido cuando llegó. 29. Ella ya había cantado cuando se fue la luz.
(10)	x	El más lejano en el tiempo	Acción terminada	Su acción ocurre antes que la de cualquier otro verbo con el que vaya relacionado. Anterior a otra pasada	x			30. No se habían puesto el cinturón cuando tuvieron el accidente. 31. Habían acabado de entrar a la tienda cuando se produjo el robo.

Cuadro 16. Caracterización del pretérito pluscuamperfecto en los carteles

En la caracterización del pluscuamperfecto los rasgos seleccionados han sido:

- Apartado *Aspecto*: en todos los casos se caracteriza la forma verbal como de aspecto *perfecto*.

- Apartado *Significado*:

El pluscuamperfecto aparece caracterizado siempre (100%) con los rasgos de *anterioridad* y *relación con otra forma verbal*:

- En 1 caso (25%) estos dos rasgos son los únicos utilizados.
- En 2 casos (50%) estos dos rasgos se complementan con la indicación aspectual de *acción terminada*.
- En 1 caso (25%) se utiliza además una indicación explícita de tiempo (*el más lejano en el tiempo*).

- Apartado *Ejemplos de uso*:

Como en las formas verbales anteriores, recogemos en el cuadro 17 los ejemplos del dossier de la SDG en correlación con los ocho ejemplos propuestos por los cuatro grupos que trabajaron sobre esta forma verbal. Estos ejemplos, en la columna de la derecha, mantienen la numeración del cuadro 16.

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: Cuando tú llegaste, yo ya había comido	<p><i>Cuando</i> A (PPS), <i>ya</i> B (PPF)</p> <p>25. <u>Cuando</u> fui a casa, tú <u>ya</u> habías llegado</p> <p><i>Ya</i> A (PPF), <i>cuando</i> B (PPS)</p> <p>26. <u>Ya</u> había acabado los deberes <u>cuando</u> me viste en la calle.</p> <p>28. Yo <u>ya</u> había comido <u>cuando</u> llegó.</p> <p>29. Ella <u>ya</u> había cantado <u>cuando</u> se fue la luz.</p>
Ejemplo 2: Tú habías nacido cuando ocurrió eso	<p>30. No se habían puesto el cinturón <u>cuando</u> tuvieron el accidente.</p> <p>31. Habían acabado de entrar a la tienda <u>cuando</u> se produjo el robo.</p>
	<p>24. Ella había traído los deberes <u>antes que</u> nosotros.</p> <p>27. Habían dejado tres cajas en la mesa <u>antes de que</u> él llegara.</p>

Cuadro 17. Ejemplos de uso del pretérito pluscuamperfecto

De los 8 ejemplos propuestos por los cuatro grupos de trabajo, en 6 de ellos (75%) se observa la influencia de los ejemplos propuestos en el dossier. En todos se utiliza el adverbio temporal *cuando* y en 4 (50%) también el adverbio *ya*.

Los 2 ejemplos restantes (25%) utilizan la locución adverbial *antes (de) que*:

24. Ella había traído los deberes antes que nosotros.

27. Habían dejado tres cajas en la mesa antes de que él llegara.

La correlación entre rasgos seleccionados y ejemplos propuestos muestra la importancia en la conceptualización de los alumnos de la pareja de rasgos *anterioridad-relación con otra forma verbal*, que permiten diferenciar esta forma verbal del perfecto simple. Asimismo, la presencia de marcas adverbiales como *cuando, antes (de) que* (de orden temporal) o *ya* (de valor aspectual) parece de gran ayuda a la hora de transferir los rasgos mencionados a ejemplos de uso.

d. Caracterización del pretérito anterior

El pretérito anterior fue caracterizado en 2 de los carteles realizados. Los datos se resumen en el cuadro 18:

Forma verbal: PRETÉRITO ANTERIOR (2 casos)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos seleccionados					Usos	Ejemplos propuestos por los alumnos
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores		
(6)	x			Anterior a otra acción verbal	x		Uso poco frecuente. Sustituido por PPS ó PPF.	32. En cuanto lo hubo hecho, se paró. 33. *Hubisteis salido de casa cuando llegó ella.
(7)	x			Inmediatamente anterior al PPS, como el pluscuamperfecto	x		En desuso. Forma arcaica sustituida por PPS. Uso exclusivo con expresiones como <i>en cuanto, luego que, tan pronto como</i>	34. En cuanto lo hubo dicho, se marchó. 35. Apenas hubo pronunciado estas palabras, salió precipitadamente.

Cuadro 18. Caracterización del pretérito anterior en los carteles

En la caracterización del pretérito anterior los rasgos seleccionados han sido:

- Apartado *Aspecto*: en los dos casos se caracteriza la forma verbal como de aspecto *perfecto*.
- Apartado *Significado*:

El pretérito anterior aparece caracterizado en los dos casos con tres rasgos: *anterioridad, relación con otra forma verbal* y *uso*.

- En los dos casos se indica que el pretérito anterior es de *uso poco frecuente* y que se sustituye por formas como el perfecto simple (mencionado en los dos casos) o el pluscuamperfecto (solo en el grupo (6)).
- En el grupo (7) se observan tres contradicciones:
 - Se afirma que este pretérito es *inmediatamente anterior al perfecto simple*, lo que permitiría pensar en una mejor caracterización que el grupo (6), pero se añade *como el pluscuamperfecto* (véase figura 46), observación que se contradice con el rasgo de *inmediatez*.
 - La equiparación con el pluscuamperfecto también se contradice con la afirmación de que se utiliza *de manera exclusiva* con expresiones como *en cuanto*, *luego que*, *tan pronto como*.
 - Por último, hay una tercera contradicción al hablar del uso. Pese a la equiparación con el pluscuamperfecto, no se incluye esta forma como sustituta del tiempo en desuso.

- Apartado *Ejemplos de uso*:

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1: En cuanto lo hubo dicho, se marchó.	32. <u>En cuanto</u> lo hubo hecho, se paró. 34. <u>En cuanto lo hubo dicho, se marchó.</u>
Ejemplo 2: Apenas hubo pronunciado estas palabras, salió precipitadamente.	35. <u>Apenas</u> hubo pronunciado estas palabras, <u>salió precipitadamente.</u>
	33. * <u>Hubisteis salido de casa cuando llegó el día.</u>

Cuadro 19. Ejemplos de uso del pretérito anterior

De los 4 ejemplos propuestos por los dos grupos de trabajo, tres de ellos (75%) son similares (ejemplo 32) o idénticos (ejemplos 34 y 35) a los propuestos en el dossier:

El ejemplo restante (25%) utiliza el adverbio temporal *cuando* y es un caso claramente erróneo, que muestra la falta de distinción del pluscuamperfecto:

33. *Hubisteis salido de casa cuando llegó el día.

Los ejemplos del pretérito anterior muestran notables dificultades de conceptualización de esta forma verbal: o son ejemplos idénticos o casi idénticos a los del dossier, o son erróneos.

En los dos casos (figuras 45 y 46) los rasgos seleccionados para caracterizar la forma verbal son pertinentes. Solo uno de los grupos –el grupo (7), como se ha indicado antes– incluye el carácter de inmediatez y el uso con determinadas expresiones como *en cuanto...*, pero esto no

implica una buena caracterización, ya que al incluir la afirmación “como el pluscuamperfecto” los estudiantes incurren en contradicciones que no son capaces de percibir. Además, al no proponer ejemplos propios –copian los que aparecen en el dossier de la SDG– no se ven en la necesidad de transferir los rasgos seleccionados a ejemplos propios de uso de esta forma verbal, lo que impide que se den cuenta de las contradicciones de su planteamiento.

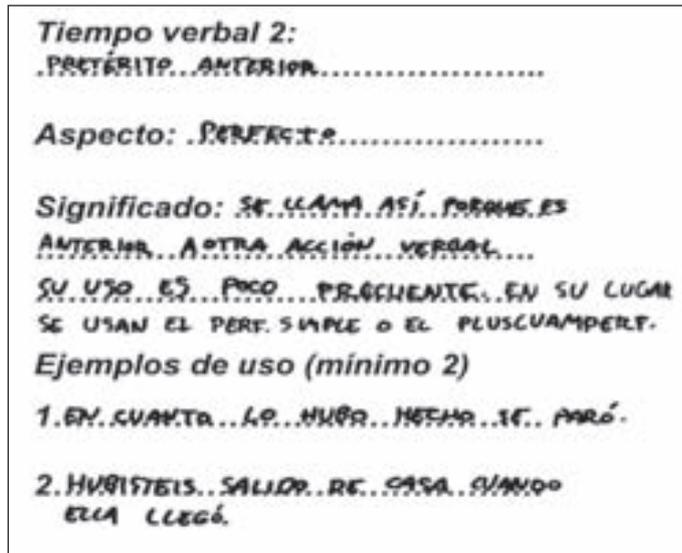


Figura 45. Cartel del grupo (6). Detalle (pretérito anterior)

El grupo (6), por su parte, junto a un ejemplo prácticamente idéntico al del dossier (*En cuanto lo hubo hecho, se paró*) incluye uno propio erróneo (**Hubisteis salido de casa cuando llegó el día*), pese a que el pretérito anterior cumple con los rasgos señalados en la caracterización (es anterior a otra acción verbal y puede ser sustituido por el perfecto simple o el pluscuamperfecto). Que los estudiantes no perciban la extrañeza del ejemplo muestra que la dificultad también radica en la falta de dominio del uso de esta forma verbal.

La conceptualización del pretérito anterior presenta, a nuestro juicio, dos tipos de dificultades para los alumnos: el obstáculo epistemológico del concepto (Camps, 2010; Fisher, 2004) y la falta de dominio de uso lingüístico. En el primer caso, la diferenciación semántica del pluscuamperfecto va unida a condicionantes sintácticos (cláusulas temporales precedidas de locuciones adverbiales o conjunciones que inducen inmediatez como *en cuanto* o *apenas*). Estos condicionantes sintácticos, además, solo se observan en usos literarios o formales de la lengua, poco presentes en la experiencia comunicativa de alumnos de estas edades, lo que explica la falta de dominio de uso de esta forma verbal, que les impide detectar como extraños ejemplos claramente agramaticales en español.

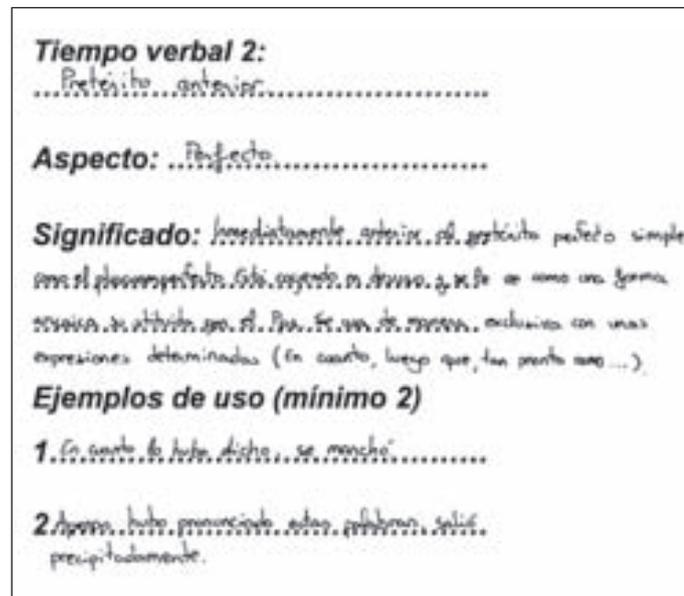


Figura 46. Cartel del grupo (7). Detalle (pretérito anterior)

e. Caracterización del condicional simple

El condicional simple fue caracterizado en 3 de los carteles realizados por los distintos grupos de alumnos. Los datos se resumen en el cuadro 20:

Forma verbal: CONDICIONAL SIMPLE (3 casos)								
Grupo de trabajo	Aspecto	Significado - rasgos señalados						Ejemplos propuestos por los alumnos
		Pasado	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores	Usos	
(1)	x	Futuro del pasado		Acción posterior a otra.	x	Probabilidad. Cortesía		36. Me dijiste que iríamos de viaje. 37. Será muy inteligente, pero lo suspendieron. 38. ¿Le importaría ayudarme?
(5)	x	Futuro del pasado		Acción posterior a otra.	x	Probabilidad. Cortesía		39. Si me portase bien, me dejarían salir. 40. Él saldría a comprar cuando dejase de llover.
(9)	x	Futuro del pasado		Acción posterior a otra.	x	Probabilidad. Cortesía		41. Sería muy interesante que lo hicieras. 42. Me prometiste que me dirías la verdad.

Cuadro 20. Caracterización del condicional simple en los carteles

En la caracterización del condicional simple se han seleccionado los siguientes rasgos:

- Apartado *Aspecto*: en todos los casos se caracteriza la forma verbal como de aspecto *imperfecto*.
- Apartado *Significado*:

En los tres casos (100%), se caracteriza el significado de esta forma verbal con los rasgos: tiempo (*futuro del pasado*), forma relativa (*posterioridad- en relación con otra forma verbal*) y otros valores (*probabilidad, cortesía*).

- Apartado *Ejemplos de uso*:

Ejemplos del dossier de la SDG	Ejemplos propuestos por los alumnos en los carteles
Ejemplo 1 (futuro del pasado): Prometiste que nos ayudarías	36. Me dijiste <u>que</u> iríamos de viaje. 40. Él saldría a comprar <u>cuando</u> dejase de llover. 42. Me <u>prometiste que</u> me dirías la verdad.
Ejemplo 2 (probabilidad): Sería muy inteligente, pero lo suspendieron	37. <u>Será muy inteligente, pero lo suspendieron.</u> 39. Si me portase bien, me dejarían salir 41. Sería muy interesante que lo hicieras
Ejemplo 3 (cortesía): ¿Le importaría ayudarme?	38. <u>¿Le importaría ayudarme?</u>

Cuadro 21. Ejemplos de uso del condicional simple

Entre los ejemplos propuestos, hay cuatro (57,14%) similares (ejemplos 36, 37 y 42) o idénticos (ejemplo 38) a los propuestos en el dossier.

Si consideramos los siete ejemplos propuestos, observamos:

- Tres ejemplos (42,85%) de condicional como futuro del pasado:
 - En dos casos (28,57%) se trata de ejemplos similares al propuesto en el dossier (*Prometiste que nos ayudarías*): una oración subordinada sustantiva con el verbo principal en perfecto simple. Son los ejemplos 36 (*Me dijiste que iríamos de viaje*) y 42 (*Me prometiste que me dirías la verdad*).
 - En uno de los casos (14,28%) se trata de una estructura temporal con *cuando* (figura 47):
 - 40. Él saldría a comprar cuando dejase de llover.
- Tres ejemplos (42,85%) de condicional como verbo principal, con valor de probabilidad:
 - Un ejemplo (14,28%) casi idéntico al propuesto en el dossier (*Sería muy inteligente, pero lo suspendieron*), con futuro en lugar de condicional (ejemplo 37).

Será muy inteligente, pero lo suspendieron). Cabría pensar que, dado que el futuro también tiene valor de probabilidad, no se ha percibido la diferencia entre ambas formas verbales.

- Un ejemplo (14,28%) con estructura de oración condicional, al que el grupo atribuye valor de probabilidad (figura 47):

39. Si me portase bien, me dejarían salir

- Un tercer ejemplo (14,28%), con una subordinada sustantiva de sujeto:

41. Sería muy interesante que lo hicieras.

- Un ejemplo (14,28%) de condicional de cortesía (ejemplo 38), copiado del dossier (*¿Le importaría ayudarme?*).

Los rasgos seleccionados para caracterizar el condicional simple ponen de relieve la importancia de los valores no temporales de esta forma verbal para los tres grupos de trabajo. Esto parece corroborarse con los ejemplos propuestos, ya que más de la mitad (57,13%) remiten a valores de probabilidad y cortesía, considerados secundarios en el planteamiento de la SDG y del dossier gramatical. Cuando los ejemplos responden al condicional como *futuro del pasado* muestran su dependencia de los incluidos en el dossier, salvo en uno de los casos (ejemplo 40). Cabría pensar, por tanto, que los valores no temporales del condicional están más presentes en los usos habituales que los estudiantes hacen de esta forma verbal y por ello resultan seleccionados en la conceptualización con la misma importancia que el valor de forma relativa del pasado con valor de posterioridad, más dependiente de la organización sintáctica del enunciado.

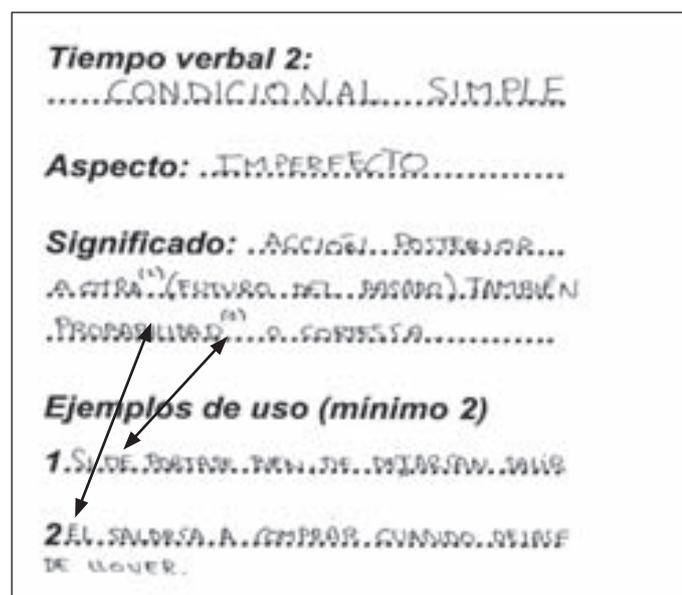


Figura 47. Cartel del grupo (5). Detalle (condicional simple)

f. Conclusiones sobre la caracterización de los tiempos verbales del pasado

La primera parte del cartel, la caracterización de los tiempos verbales del pasado, es la primera parte de la conceptualización planteada (la que corresponde al proceso de percepción, según Barth (2004)). Cada forma verbal es considerada independientemente, como una actividad de aprendizaje gramatical en la que la selección de rasgos y la propuesta de ejemplos son los datos indicativos de la comprensión de las explicaciones teóricas de la profesora y del dossier gramatical de la SDG.

El contraste de los datos reseñados para cada forma verbal permite realizar las siguientes consideraciones:

f.1. Sobre la selección de rasgos

1. La selección de rasgos de cada forma verbal nos muestra dos bloques claramente diferenciados: *pretérito perfecto simple* y *pretérito imperfecto* por un lado y *pluscuamperfecto*, *pretérito anterior* y *condicional simple*, por otro. Esta división parece corresponder a que los alumnos perciben las dos formas verbales primeras como formas absolutas frente a las restantes, caracterizadas como formas relativas³². Aunque el pretérito imperfecto puede comportarse como forma relativa respecto del perfecto simple, esta característica no ha sido señalada en ninguno de los carteles.
2. En el primer grupo (perfecto simple e imperfecto) predomina la unión de rasgos de tiempo + aspecto (9 casos de 11, el 81,8%) frente a la selección de rasgos temporales exclusivamente (2 casos de 11: el 18,18%).
3. El pretérito imperfecto aparece insuficientemente caracterizado: como se ha indicado antes, en ninguno de los casos se señala su carácter de forma relativa respecto del perfecto simple ni su simultaneidad con esta o con otras formas del pasado. Además, solo el grupo (5) selecciona el rasgo de expresar hechos o acciones habituales en el pasado. Esto plantea problemas de conceptualización, como se observa luego en los ejemplos propuestos (vid. infra).
4. En el segundo grupo (pluscuamperfecto, anterior y condicional simple) en todos los casos (9: 4 de pluscuamperfecto, 2 de anterior y 3 de condicional) se señalan conjuntamente dos rasgos intrínsecamente relacionados para estas tres formas verbales: el de *anterioridad* / *posterioridad* y la *relación con otra forma verbal* (tiempo relativo).
5. En el caso del pretérito anterior, el rasgo de *inmediatez* unido al de *anterioridad* resulta

³² En los cuadros, este rasgo se recoge como "En relación con otra forma verbal", ya que las denominaciones *forma absoluta* / *forma relativa* no fueron manejadas por los alumnos.

insuficiente para que los alumnos diferencien esta forma verbal del pluscuamperfecto, si la *inmediatez* no se vincula a cláusulas temporales encabezadas por determinadas locuciones adverbiales o conjunciones que la ponen de manifiesto (*en cuanto, apenas...*).

6. En el caso del pretérito anterior se destaca también como rasgo su *uso poco frecuente*, sustituido por el perfecto simple o por el pluscuamperfecto, lo que indica que es una forma verbal “extraña” para los alumnos, como corroboran después los datos de los ejemplos propuestos (vid. infra).
7. En el caso del condicional simple, la selección de rasgos sobre valores modales (probabilidad, cortesía) en igualdad con los valores temporales, muestra que los primeros son rasgos fácilmente percibidos por los alumnos, quizá por estar más presentes en los usos orales de esta forma verbal.

f.2. Sobre los ejemplos propuestos

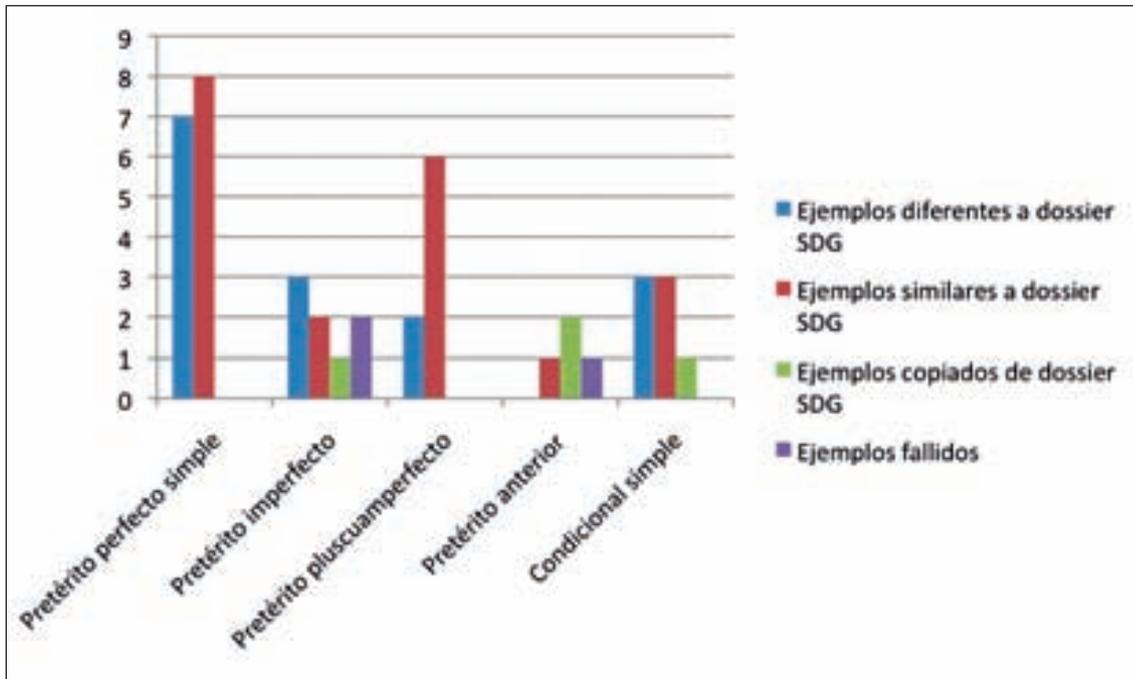
El análisis de los ejemplos propuestos por los alumnos para cada forma verbal complementa el realizado sobre los rasgos y nos proporciona algunos indicios claros de cuáles son las dificultades (obstáculos epistemológicos o de dominio del uso) de la conceptualización que se propone.

El resumen conjunto de los datos sobre los ejemplos de las distintas formas verbales se recoge en los cuadros 22a y 22b:

Forma verbal	Número de ejemplos	Ejemplos válidos			Ejemplos fallidos
		Diferentes a dossier	Similares a dossier ³³	Copiados del dossier	
Perfecto simple	15	7 (46,66%)	8 (53,33%)	–	–
Imperfecto	8	3 (37,5%)	2 (25%)	1 (12,5%)	2 (25%)
Pluscuamperfecto	8	2 (25%)	6 (75%)	–	–
P. anterior	4	–	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Condicional simple	7	3 (42,85%)	3 (42,85%)	1 (14,28%)	–

Cuadro 22a. Ejemplos propuestos en los carteles para las distintas formas verbales del pasado

³³ Se consideran ejemplos similares al dossier aquellos que reproducen las mismas estructuras sintácticas o que presentan las mismas marcas temporales.



Cuadro 22b. Ejemplos propuestos en los carteles para las distintas formas verbales del pasado

En relación con estos datos, nuestras conclusiones son las siguientes:

1. Claro predominio de los ejemplos válidos (similares o diferentes a los modelos propuestos) frente a los fallidos. Sin embargo, al observar con detalle los ejemplos válidos y distinguir aquellos que son diferentes a los propuestos en el dossier, de los similares o copiados del mismo obtenemos datos de mayor interés. En ninguna de las formas verbales los ejemplos válidos y diferentes a los del dossier alcanza el 50%. Los porcentajes más próximos los alcanzan el perfecto simple (46,66%) y el condicional simple (42,85%). En el extremo opuesto, llama la atención que en el pretérito anterior, ninguno de los ejemplos válidos propuestos es diferente a los del dossier.
2. Influencia evidente de los ejemplos del dossier en todas las formas verbales. Si sumamos los ejemplos similares a los ejemplos copiados, los porcentajes superan el 50%³⁴, salvo en el caso del pretérito imperfecto (37,5%). Esta influencia se observa, según el análisis realizado antes en cada caso, en las estructuras sintácticas (subordinación temporal en imperfecto, pluscuamperfecto y anterior; condicionales y sustantivas en el condicional simple) y en los marcadores temporales utilizados:
 - a. adverbios de valor temporal como *ayer* en los ejemplos del perfecto simple;
 - b. adverbios de valor aspectual como *siempre* en el imperfecto o *ya* en el pluscuamperfecto;

³⁴ Perfecto simple: 53,33%; Pluscuamperfecto: 75%; P.anterior: 75% y Condicional simple: 57,13%.

- c. adverbios o locuciones adverbiales de subordinación temporal como *mientras* (imperfecto), *cuando* (pluscuamperfecto) o *en cuanto* (pretérito anterior).
3. Importancia del contexto lingüístico de la forma verbal. Los datos de la segunda conclusión apuntan, por un lado, a que los alumnos perciben, siquiera de forma implícita, la importancia de elementos como los marcadores temporales o la estructura sintáctica en el valor de las formas verbales (importancia resaltada también por todos los gramáticos) y, por otro, a que la transferencia que implican los ejemplos en el proceso de conceptualización, no se realiza en estos casos sin el apoyo de modelos sancionados académicamente como válidos, lo que indicaría cierta inseguridad de los alumnos en el manejo de las formas verbales en contexto, especialmente en casos como el pluscuamperfecto (75% de formas similares a las del dossier) o el pretérito anterior (las formas copiadas superan a las similares).
 4. Ausencia de ejemplos copiados o fallidos en el perfecto simple y el pluscuamperfecto, que son las formas verbales más claramente caracterizadas. En el caso del pluscuamperfecto, cabe señalar la imitación de las estructuras con *cuando* de los ejemplos del dossier y del adverbio *ya*.
 5. Concentración de ejemplos copiados del dossier en las siguientes formas verbales: pretérito imperfecto (1 caso, ejemplo 19), condicional simple (2 casos, ejemplos 37 y 38) y pretérito anterior (2 casos, ejemplos 34 y 35). El recurso a la copia del ejemplo es un indicio que apunta a dificultades de caracterización.
 6. Insuficiente selección de rasgos en los ejemplos fallidos, que se concentran en el pretérito imperfecto y en el pretérito anterior y que revelan una deficiente conceptualización:
 - a. En el caso del pretérito imperfecto, la “rareza” de los ejemplos considerados fallidos (18. #*Iba caminando hacia casa de mis padres*; 21. #*Yo veía la televisión*) revela la insuficiencia de los rasgos de tiempo y aspecto si no se considera también o el carácter relativo de esta forma verbal –rasgo no señalado en ningún caso– (con reformulaciones como *Iba caminando hacia casa de mis padres cuando me encontré con Pedro*) o su uso como forma absoluta en acciones habituales del pasado –rasgo no señalado por los grupos (3) y (4), autores de los ejemplos fallidos– (con reformulaciones del tipo *Yo veía la televisión con frecuencia*. *Yo veía la televisión en aquella época*).
 - b. En el caso del pretérito anterior, el grupo (6), que propone el ejemplo fallido (33. **Hubisteis salido de casa cuando llegó ella*) no indica en la selección el uso con expresiones del tipo *en cuanto*, *apenas...* ni el carácter de *inmediatamente anterior*. El ejemplo muestra un uso del pretérito anterior equivalente al del pluscuamperfecto (*Habíais salido de casa cuando llegó ella*).

7. Falta de correspondencia entre los rasgos seleccionados y los ejemplos propuestos en el pretérito imperfecto, lo que incide en los problemas de conceptualización de los alumnos respecto de esta forma verbal. Los grupos (2), (3) y (4) proponen ejemplos de imperfecto con valor habitual (ejemplos 17, 19 y 20) y de imperfecto como forma relativa y simultánea con otro imperfecto (ejemplo 16), sin que hayan señalado ninguno de estos rasgos en su caracterización.
8. Diferencias entre los problemas de conceptualización por insuficiente selección de rasgos entre el pretérito imperfecto y el pretérito anterior: El imperfecto es un tiempo muy usado en el lenguaje habitual y su complejidad conceptual queda oculta en la actividad planteada. El pretérito anterior, en cambio, es un tiempo que se utiliza poco, y básicamente en la lengua escrita, por lo que no forma parte de los usos de los alumnos, lo que explica que no detecten “usos imposibles” como el del ejemplo 33 (**Hubisteis salido de casa cuando llegó el día*).
9. Mayor familiaridad de los alumnos con los valores de probabilidad y cortesía del condicional simple que con su carácter de futuro del pasado. De los tres ejemplos de este último tipo, dos imitan la estructura del ejemplo del dossier, una subordinada sustantiva de objeto directo dependiente de un verbo principal en perfecto simple (ejemplos 36 y 42).

La relación entre la selección de rasgos y los ejemplos propuestos nos permite observar las dificultades de la conceptualización de las formas verbales del pasado que se plantea en la SDG, en ocasiones debidas básicamente a obstáculos epistemológicos de las nociones en cuestión (complejidad del pretérito imperfecto, carácter del condicional como futuro del pasado) y, en casos como el pretérito anterior, también a la falta de dominio en el uso.

Teniendo en cuenta los dos tipos de dificultades señaladas (obstáculos epistemológicos y de dominio del uso lingüístico), obtenemos la siguiente caracterización (cuadro 23):

Formas verbales	Obstáculos epistemológicos	Dominio del uso
1. Pretérito perfecto simple	-	+
2. Pretérito imperfecto	+	±
3. Pretérito pluscuamperfecto	-	+
4. Pretérito anterior	+	-
5. Condicional simple	+	±

Cuadro 23. Obstáculos en la caracterización de las formas verbales del pasado en los carteles

Estos resultados de la caracterización de los tiempos verbales del pasado permiten establecer una gradación en su complejidad (figura 48): en un extremo, cabe situar al pretérito perfecto

según las representaciones se vuelven más explícitas y el control atencional más selectivo. Bialystok (1991: 122-123) considera los usos metalingüísticos en primeras lenguas como usos de alto análisis y alto control, lo que indica que la dificultad de tareas como la propuesta reside en la relación entre ambos, como se manifiesta en los resultados analizados. De ahí que no se trate de una actividad de reproducción de saberes establecidos sino de elaboración de conocimiento.

6.2.2. La comparación de los tiempos verbales del pasado: la explicación de las diferencias

La segunda parte del cartel explicativo tiene una importancia determinante para la conceptualización que se pretende en la actividad, ya que en el aprendizaje de la abstracción la comparación es un proceso que va íntimamente unido a la percepción. La comparación implica la capacidad de determinar parecidos y diferencias entre dos objetos con relación a criterios determinados. Los criterios elegidos deben ser de la misma naturaleza y del mismo nivel de abstracción, por lo que realizar una comparación coherente se revela como una operación mental compleja, que requiere un pensamiento analítico para separar una entidad en sus componentes y reconocer las relaciones entre ellos. De ahí que sea frecuente encontrar en las comparaciones realizadas por alumnos dos errores básicos: la comparación de atributos de naturaleza diferente y la comparación de diferentes niveles de abstracción (Barth, 2004:119-120).

En nuestro caso, en la segunda parte de los carteles explicativos, la pregunta sobre las diferencias entre dos formas verbales del pasado introducía la necesidad de contrastar conceptos previamente definidos, sin que el dossier gramatical de la SDG sirviera siempre de ayuda explícita, ya que este aspecto no se recogía en la información sobre la mayoría de las formas verbales (véase anexo III).

Así pues, los distintos grupos de trabajo tenían que comparar las dos formas verbales que tenían asignadas y explicar cuáles eran las diferencias que observaban entre ellas, en función de los rasgos de significado que habían seleccionado para caracterizarlas. Recordamos de nuevo la distribución del trabajo realizada, que ya mostramos antes en la figura 42:

Tiempos verbales	A Grupos de trabajo	B Grupos de trabajo
Perfecto simple (PPS) – Imperfecto (PI)	(3)	(2)
Perfecto simple (PPS) – Pluscuamperfecto (PPF)	(8)	(10)
Perfecto simple (PPS) – Condicional simple (CS)	(1)	(9)
Perfecto simple (PPS) – Anterior (PA)		(7)
Imperfecto (PI) – Pluscuamperfecto (PPF)		(4)
Imperfecto (PI) – Condicional simple (CS)		(5)
Pluscuamperfecto (PPF) – Anterior (PA)		(6)

El cuadro 24 recoge las respuestas de los distintos grupos de trabajo a la pregunta sobre las diferencias entre parejas de formas verbales del pasado:

Parejas de formas verbales	Grupo de trabajo	¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos? ³⁵
Perfecto simple-Imperfecto	(2)	Imperfecto, presenta la acción en pleno desarrollo y no indica si no ha terminado. No le interesa la acción sí duración. Simple, en una zona anterior al presente en que se encuentra el hablante da la acción como terminada, es la más apropiada para la narración.
	(3)	A diferencia del pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple nos presenta la acción acabada.
Perfecto simple-Pluscuamperfecto	(8)	El pluscuamperfecto se diferencia del perfecto simple porque necesita la referencia (expresa o implícita) de una segunda acción verbal, mientras en el perfecto no.
	(10)	Se diferencian en que el pretérito pluscuamperfecto da sensación de acabado de hace más tiempo que el p.p. simple. El p. pluscuamperfecto está formado por dos verbos mientras que el p.p. simple solo de uno.
Perfecto simple-Condicional simple	(1)	El pretérito perfecto simple nos presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra, una acción que todavía no ha ocurrido pero sigue siendo un pasado.
	(9)	En el perfecto simple los hechos están en pasado y en el condicional es un futuro expresado en el pasado. El condicional se emplea como una forma de cortesía y el simple se utiliza siempre oral y escrito.
Perfecto simple-P. anterior	(7)	En que el pretérito perfecto simple indica una acción inmediatamente posterior a la del pretérito anterior.
Imperfecto-Pluscuamperfecto	(4)	El pretérito pluscuamperfecto expresa acciones anteriores del pretérito imperfecto. El imperfecto no necesita otro verbo y el pluscuamperfecto sí para hacer referencia.
Imperfecto-Condicional simple	(5)	Aunque ambos indican pasado, una se utiliza para las acciones pasadas inacabadas y otro tiempo para acciones posteriores al pasado. La primera puede indicar acciones habituales, mientras la segunda indica probabilidad.
Pluscuamperfecto-P. anterior	(6)	Las dos indican acciones que ocurren antes que los otros verbos, pero en el pretérito anterior la acción ocurre inmediatamente antes, mientras el pret. plus. ocurre en un momento lejano.

Cuadro 24. Diferencias señaladas en los carteles entre las distintas formas verbales del pasado

a. La selección de rasgos diferenciadores de los distintos tiempos verbales del pasado

Si organizamos estas respuestas en relación con los rasgos señalados en la primera parte del cartel (cuadro 25) observamos que el rasgo más utilizado para diferenciar formas verbales del pasado es el de *anterioridad/simultaneidad/posterioridad* (en 6 de los 7 pares de verbos), excepto en el par *perfecto simple-imperfecto*, lo que confirma la exclusión, por parte de los alumnos, de la *simultaneidad* como una característica del imperfecto, observada ya en la caracterización individual del tiempo.

³⁵ Reproducimos literalmente el texto escrito por cada grupo de alumnos en su cartel (véase Anexo III).

En segundo lugar nos encontramos con dos rasgos, utilizados en tres ocasiones:

- El rasgo aspectual *acción acabada/inacabada*, utilizado por los dos grupos que diferencian la pareja *perfecto simple-imperfecto* y también, por el grupo (1) en el par *perfecto simple-condicional simple*, junto al de *posterioridad*.
- El rasgo de forma relativa, *en relación con otra forma verbal*, se utiliza para diferenciar *perfecto simple-pluscuamperfecto* –grupo (8)–, como rasgo exclusivo, y para diferenciar *perfecto simple-anterior* –grupo (7)– e *imperfecto-pluscuamperfecto* –grupo (4)–, en los dos casos junto al rasgo de *anterioridad*. En este último caso, nos encontramos con un error de comparación –marcado con asterisco en el cuadro 25–, que comentamos al final de este apartado.

En tercer lugar, dos nuevos rasgos se utilizan cada uno en una ocasión, para marcar diferencias:

- El rasgo *otros valores* sirve al grupo (5), tras el rasgo de *posterioridad*, para contrastar los usos habituales del imperfecto, con el valor de probabilidad del condicional.
- El rasgo *otros* recoge la diferencia entre formas simples – compuestas (“dos verbos”) señalada por el grupo (10) para diferenciar el par *perfecto simple-pluscuamperfecto*, tras el rasgo de *anterioridad*. Este rasgo de forma no aparece en la primera parte del cartel, centrada en el significado y en el uso.

Pares de tiempos verbales	Diferencias señaladas					
	Acción acabada/ Inacabada	Anterior/ Simultáneo/ Posterior	En relación con otra forma verbal	Otros valores	Usos	Otros
	Grupos de trabajo	Grupos de trabajo	Grupos de trabajo	Grupos de trabajo	Grupos de trabajo	Grupos de trabajo
Perfecto simple – Imperfecto	* ⁽²⁾ (3)					
Perfecto simple – Pluscuamperfecto		(10)	(8)			(10)- forma: dos verbos
Perfecto simple – Condicional simple	(1)	(1) (9)		* ⁽⁹⁾	* ⁽⁹⁾	
Perfecto simple - Anterior		(7)	(7)			
Imperfecto – Pluscuamperfecto		(4)	* ⁽⁴⁾			
Imperfecto – Condicional simple		(5)		(5)		
Pluscuamperfecto – Anterior		(6)-inmediatez				

Cuadro 25. Rasgos señalados en los carteles para diferenciar las formas verbales del pasado

Por último, en el cuadro 25 aparecen señalados con asterisco tres casos, que requieren de un análisis específico:

El caso del grupo (4) muestra problemas en la comparación entre el *imperfecto* y el *pluscuamperfecto*. Para diferenciar las dos formas verbales, en primer lugar se selecciona la *anterioridad* del pluscuamperfecto respecto del pretérito imperfecto y en segundo lugar, se indica que el imperfecto “no necesita otro verbo y el pluscuamperfecto sí para hacer referencia” (figura 49). Es decir, se alude al pretérito imperfecto como forma absoluta frente al pluscuamperfecto como forma relativa. Los rasgos seleccionados no inciden en la especificidad de esta forma, que en la mayoría de los casos, aparece en relación de simultaneidad con otra o indica acciones habituales (en cuyo caso sí se comporta como forma absoluta). Los problemas observados en esta comparación corroboran la dificultad de conceptualización del pretérito imperfecto, ya observada al analizar la caracterización de esta forma verbal, mediante la selección de rasgos y los ejemplos propuestos (véase 6.2.1.b).

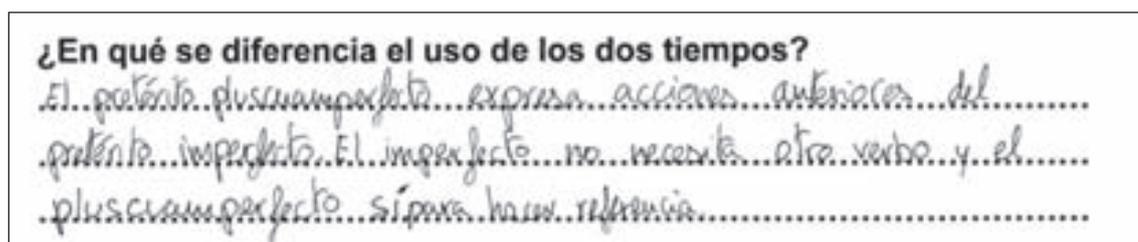


Figura 49. Cartel del grupo (4). Detalle (diferencia imperfecto-pluscuamperfecto)

Los otros dos casos –grupo (2) y grupo (9)– responden a fallos en la estrategia de comparación, que se analizan en el apartado siguiente.

b. Las estrategias de comparación de los distintos tiempos verbales del pasado

El análisis de los datos de la comparación nos muestra otro aspecto importante de la tarea: las diferentes estrategias que los alumnos han utilizado y que, básicamente se pueden resumir en tres, ordenadas de menor a mayor dominio de la operación cognitiva de comparación:

- a) Falsa comparación: se realiza una descripción de cada una de las formas verbales a partir de la enumeración de rasgos sin establecer realmente ninguna relación entre ellos. Es el caso del grupo (2), encargado del contraste entre *imperfecto* y *perfecto simple* (figura 50):

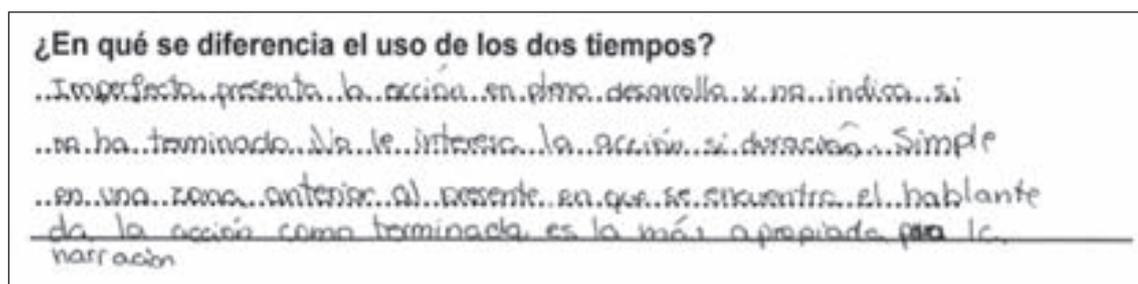


Figura 50. Cartel del grupo (2). Detalle (diferencia imperfecto-perfecto simple)

b) Búsqueda de las diferencias: se comparan las formas verbales a partir de uno o más rasgos. Esta es la estrategia utilizada por 7 de los 10 grupos de trabajo. Los alumnos seleccionan uno o dos rasgos para diferenciar cada forma verbal (cuadro 25). En uno de los casos, esta estrategia se sigue parcialmente:

- grupo (9): tras seleccionar el rasgo de *posterioridad* para diferenciar el *condicional* del *perfecto simple*, se contraponen dos rasgos de naturaleza diferente, el valor de *cortesía* del condicional simple y el frecuente uso del perfecto simple tanto en la lengua oral como en la escrita. Los verbos “se emplea” y “se utiliza” parecen apuntar a que el grupo considera ambos rasgos homogéneos, como *uso* de las formas verbales.

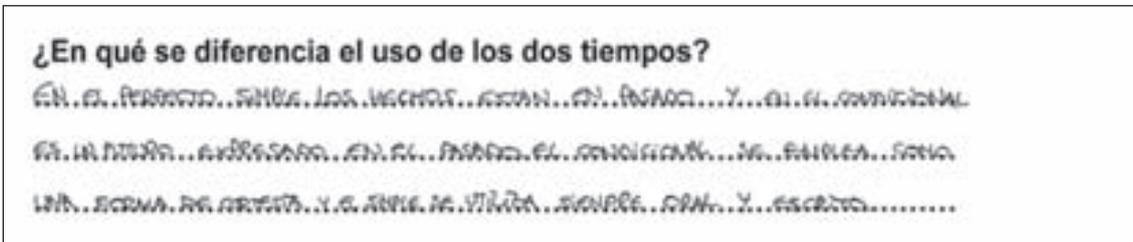


Figura 51. Cartel del grupo (9). Detalle (diferencia perfecto simple-condicional simple)

c) Establecimiento de rasgos comunes y búsqueda de las diferencias: se señala un rasgo que comparten ambas formas verbales y se selecciona después un rasgo que permite establecer las diferencias. Esta estrategia es la seguida por el grupo (5), en relación con la pareja *imperfecto-condicional simple* y por el grupo (6), en relación con la pareja *pluscuamperfecto-anterior*.

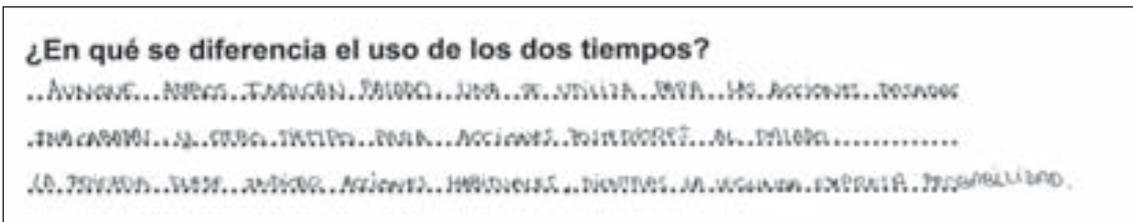


Figura 52. Cartel del grupo (5). Detalle (diferencia imperfecto-condicional simple)

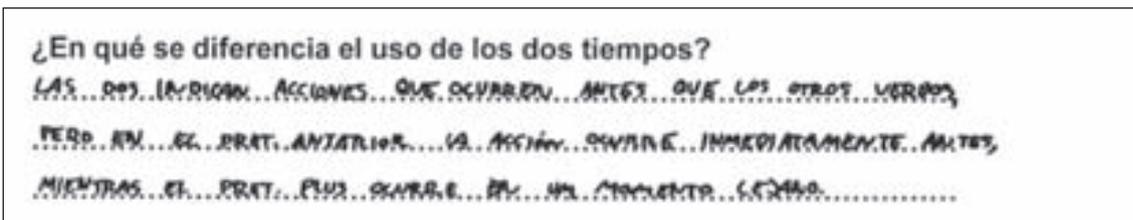
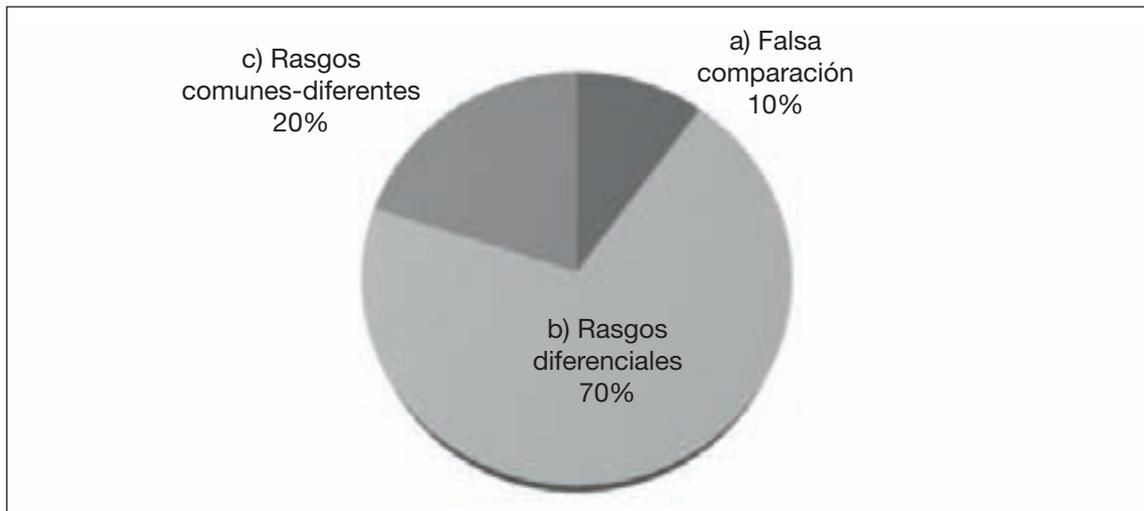


Figura 53. Cartel del grupo (6). Detalle (diferencia pluscuamperfecto-anterior)

El predominio de las estrategias b (búsqueda de diferencias) y c (establecimiento de rasgos comunes y búsqueda de diferencias) muestra un grado muy aceptable de realización de esta actividad de análisis:



Cuadro 26. Estrategias de comparación seguidas en el cartel

c. Conclusiones sobre la comparación de tiempos verbales del pasado

La comparación de formas verbales del pasado, segunda parte del cartel explicativo, completa el trabajo de conceptualización propuesto en esta actividad de la SDG. Sintetizamos los datos obtenidos en la comparación relacionándolos con los de la caracterización de las distintas formas verbales del pasado, especialmente en los casos en que se observaron mayores dificultades de conceptualización (imperfecto, condicional simple y pretérito anterior):

1. La selección de rasgos susceptibles de diferenciar formas verbales mantiene la división en dos bloques observada en la caracterización: la oposición entre *perfecto simple* e *imperfecto* se realiza en función del rasgo aspectual *acción acabada/inacabada*, mientras que en las demás oposiciones de formas verbales del pasado el rasgo diferenciador más utilizado es el de *anterioridad/posterioridad*.
2. El carácter de *simultaneidad* del pretérito imperfecto respecto del perfecto simple básicamente es un rasgo que no aparece como elemento diferenciador, como tampoco su comportamiento como forma verbal relativa. Esta ausencia es coherente con la caracterización que los alumnos hacen de esta forma verbal –falsamente considerada como equivalente al perfecto simple salvo en el aspecto, en la mayoría de los planteamientos didácticos– y que se muestra en los ejemplos fallidos en que el imperfecto aparece como forma absoluta (véase 6.2.1.b y 6.2.1.f.2, conclusiones 6a, 7 y 8). Se confirman pues las dificultades de conceptualización de esta forma verbal cuya complejidad no ha sido bien

resuelta en los planteamientos didácticos, lo que provoca representaciones erróneas en los alumnos, persistentes y difíciles de erradicar.

3. La búsqueda de diferencias entre el condicional simple y otra forma verbal (perfecto simple-condicional simple; imperfecto-condicional simple) obliga a los alumnos a analizar las diferencias de tiempo-aspecto: aparece de nuevo la importancia del rasgo de *posterioridad*, en este caso para mostrar el carácter de *futuro del pasado* de este tiempo junto al rasgo aspectual de *acción acabada-inacabada*. Es de destacar que, en dos de los tres grupos de trabajo, se alude a otros valores como la cortesía y la probabilidad, pese a que en el primer caso, no hay correlato en el perfecto simple y eso obligue al grupo a poner este rasgo en relación con otro de distinta naturaleza (la frecuencia de uso oral y escrito del perfecto simple).
4. Las oposiciones en que interviene el pretérito anterior (perfecto simple-anterior y pluscuamperfecto-anterior) resultan bien analizadas: en ambos casos, la *inmediatez* unida al rasgo de *anterioridad* permite establecer las diferencias. Sin embargo, los ejemplos (copiados, similares o fallidos) nos muestran la falta de dominio del concepto al realizar transferencias. La escasez de uso de esta forma verbal (relegada, además a elaborados usos literarios y a usos formales alejados de la experiencia de alumnos de estas edades) se traduce en la dificultad de los alumnos para proponer ejemplos válidos, basados en su experiencia de hablantes-oyentes.
5. Las estrategias de comparación utilizadas por los alumnos son adecuadas en un porcentaje muy alto de casos: la mayoría de grupos (70%) opta por la búsqueda de rasgos que permitan oponer las dos formas verbales en cuestión, con un fallo en la falta de homogeneidad de los atributos que se comparan; un 20% realiza una comparación más elaborada, señalando lo que es común y aquello que las opone. Sólo un grupo de trabajo (10%) contrapone las características de las formas verbales, sin contrastarlas, lo que muestra una falta de dominio de esta operación cognitiva.
6. Sin embargo, lo adecuado de la estrategia no implica que la conceptualización se pueda considerar conseguida, si atendemos a las pistas que nos proporcionan los ejemplos. La comparación entre formas verbales, como operación analítica de observación de rasgos no siempre implica que haya transferencias o aplicaciones correctas, como apuntan especialmente los resultados en torno al pretérito anterior, pero también el alto grado de imitación en las estructuras sintácticas de los ejemplos del dossier, en casos como el pretérito pluscuamperfecto. En este sentido, parece que el dominio del uso no se deriva exclusivamente de la percepción de los rasgos (atributos) del concepto, ni del análisis de parecidos y diferencias entre ellos. La producción y la comprensión, en una tarea

metalingüística que requiere de alto grado de análisis y control (Bialystok, 1991 y 1994), parecen necesitar de más “puentes” didácticos.

Junto a los datos aportados por los textos, las grabaciones realizadas en contexto natural de aula en las sesiones de grupo-clase y durante el trabajo en grupos nos proporcionan datos complementarios sobre las reflexiones de los alumnos y sobre su interacción con la profesora durante la tarea, que nos permiten contrastar los resultados de los carteles. Esta combinación de datos nos permite unir el estudio de los resultados del aprendizaje con el de los procesos educativos (Mercer, 2004).

6.3. El análisis de las interacciones: el *diálogo científico* durante la elaboración del cartel

6.3.1. Los diálogos y los tipos de interacción durante la tarea

Los dos ejemplos de interacción entre iguales transcritos (Diálogo I –véase Anexo IV– y Diálogo II –véase Anexo V–) responden a la misma situación: se trata de los diálogos correspondientes a dos sesiones de clase consecutivas de 55 minutos de duración, con un descanso de media hora entre ellas (sesiones quinta y sexta, véase 4.2.3.b, figura 28). En la sesión quinta, la profesora dedica los primeros 30 minutos aproximadamente a explicar las relaciones entre los tiempos verbales del pasado mientras comprueba que los alumnos la comprenden y pueden identificar las formas verbales con sus denominaciones correctas. Tras ello, la profesora explica la actividad de realización del cartel y asigna los tiempos del pasado con los que cada grupo trabajará. A partir de ese momento (minuto 43 de la sesión quinta) los alumnos comienzan su trabajo: primero leen el dossier gramatical de la SDG y subrayan la información que van a seleccionar y luego empiezan a realizar el cartel. La parte del diálogo correspondiente a esta sesión es, pues, considerablemente más breve (unos 7' aproximadamente) que la correspondiente a la sesión sexta (50'). Dado que entre las dos se realiza una única actividad, los turnos de intervenciones se han numerado correlativamente.

Los dos grupos seleccionados trabajan en la misma aula, ya que la separación entre el subgrupo A –al que pertenece el grupo (1)– y el subgrupo (B) –al que pertenece el grupo (7)– sólo se producirá durante las exposiciones orales, al día siguiente (sesión séptima, véase figura 28).

La interacción en los dos grupos tiene, pues, el mismo objetivo: la elaboración del cartel, pero diferente objeto. El diálogo I se centra en la caracterización y comparación del pretérito perfecto simple y del condicional simple, mientras que el diálogo II lo hace sobre el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior.

Ejemplificamos, a continuación, los tipos de interacciones de los patrones temático y orga-

nizativo del diálogo científico, según los criterios de categorización (véase 4.3.3.a.2, figuras 35 y 36)³⁶ y transcripción establecidos en la metodología. Los ejemplos del patrón temático quedan agrupados según correspondan a la gestión del contenido o a la gestión de la forma, mientras que los del patrón organizativo se agrupan en torno a la gestión del trabajo.

- *Gestión del contenido del cartel.* En este grupo se incluyen las interacciones de conceptualización de las formas verbales del pasado, que comprende dos operaciones de diferente grado de complejidad cognitiva: la caracterización de cada forma verbal asignada y su comparación (Barth, 2004: 119 y ss.). De mayor a menor grado de complejidad cognitiva, quedan organizadas como sigue:

(a) Interacciones sobre la *comparación de las formas verbales del pasado* asignadas

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
DIALOGO I Sdisc. 29	206	CARLA: me dijistes xxx esta signi- en el pretérito perfecto simple es que ya está acabao ↑
	207	SARA G: cómo ↑
	208	CARLA: que la acción ya está acabada ↓
	209	SARA G: ahá ↓
	210	CARLA: pero en el condicional aún no se ha hecho <i>dijiste que iríamos de viaje</i> pero aún no hemos ido ↓
	211	SARA G: una acción acabada y el condicional al contrario: el condicional al contrario que el pretérito perfecto simple ehhe demuestra o expresa una acción que todavía no ha pasado: no ↑
	212	CARLA: expresa una acción (...) pero una cosa: pero una cosa: el:: el condicional ese es que aún no ha suced- no ha pasado ↓ es un fu- es un futuro: del pasado ↓ es un futuro del pasado_ xxxcompuesto de-↓

Ejemplo 1. Interacción sobre comparación de formas verbales (D.I, Sdisc.29, T:206-212)

³⁶ Las digresiones ajenas a la tarea no han sido transcritas en su totalidad, aunque aparecen indicados los momentos en los que se producen.

(b) Interacciones sobre la *caracterización de las formas verbales asignadas*

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (7): NICO-VICENT	Observaciones
DIÁLOGO II Sdisc. 2	15	NICO: bieeen: bien: bien: y al estar en el pasado tiene cosas anteriores y posteriores↑ o no ↑	
	16	VICENT: anteriores y posteriores a qué ↑	
	17	NICO: a él mismo	
	18	VICENT: a él mismo ↑ pues a él mismo no: a él mismo sí-	
	19	NICO: pues no↓	
	20	VICENT: y qué entiendes por anterior a él mismo ↑	Discusión sobre el carácter absoluto o relativo del tiempo
	21	NICO: el mío↓	Nico habla del pretérito anterior ("su tiempo")
	22	VICENT: a ver-	

Ejemplo 2. Interacción sobre caracterización de formas verbales (D.II, Sdisc.2, T:15-22)

- *Gestión de la forma del cartel* en relación con la situación de comunicación planteada. La escritura del cartel da pie a interacciones sobre las características del cartel como un texto académico: información relevante, extensión del texto en función del espacio –cantidad de información, expresiones que ocupan más o menos...-, dictado de un compañero a otro, oralización del texto que se está escribiendo, cuestiones ortográficas...

(c) Interacciones sobre el *texto escrito*

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
DIÁLOGO I Sdisc. 20	145	SARA G: xxx mira: ((lee)) <i>como forma de cortesía</i> ::
	146	CARLA: tía: estás copiando demasio eh ↑
	147	SARA G: no pero por la letra que tengo xxx ahora me sabe mal: pongo ese ejemplo vale: va: qué hacemos ↓
	148	CARLA: vamos a analizar éste primero ↓
	149	SARA G: pero es que no sólo hay que poner eso: hay que poner TODO ↑

Ejemplo 3. Interacción sobre el texto escrito (D.I, Sdisc.20, T: 145-149)

- *Gestión del trabajo*. El trabajo en pequeño grupo necesita de acuerdos sobre la tarea en sí (cómo se realiza la consulta del dossier o la comparación entre formas verbales, por

ejemplo) y sobre la distribución de tareas (de qué tiempo verbal se ocupa cada uno, quién expone cada parte...).

Como hemos señalado, las interacciones de este tipo corresponden propiamente al patrón organizativo (véase 4.3.3.a.2, figura 35) y se subdividen según los participantes que intervengan (interacciones entre el grupo de alumnos, con la profesora o con compañeros de otros grupos) y según la función de la interacción (asesoramiento o control, en el caso de la profesora; elaboración del cartel o digresiones, en el caso del grupo; peticiones de asesoramiento o digresiones, cuando se trata de interacciones con otros compañeros ajenos al grupo). A continuación mostramos algunos ejemplos:

(d) Interacciones sobre la *gestión del trabajo*

– Interacciones en el grupo de alumnos (G) mientras elaboran el cartel:

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (7): NICO-VICENT	Observaciones
DIALOGO II Sdisc. 3	35	NICO: porque tú tienes la hoja ↑ ah:: xxxx qué haces ↑ no puedo escribir ↑	Se refiere a la plantilla del cartel explicativo
	36	VICENT: pero yo también (..) así ↑	
	37	NICO: ah: vale ↓	
	38	VICENT: mira : Nico : wait : wait ↑	
	39	NICO: I'm waiting for you ↓	
	40	VICENT: y tú (..) cuál tenías ↑	
	41	NICO: yo tengo el anterior : ah:: que me ponga ↑ ah: vale	

Ejemplo 4. Interacción en el grupo de alumnos sobre la gestión del trabajo (D.II, Sdisc.3, T: 35-41)

– Interacciones entre el grupo y la profesora (G-PR), para solicitar asesoramiento:

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA	Profesora
DIALOGO I Sdisc. 3	13	CARLA: perfecto simple verdad ↑ xxxxxx no ↑	
	14	SARA G: no sé ↓	
	15	CARLA: vamos a preguntarle ↓	
	16	SARA G: es que el aspecto es fácil xxxx en presente ↓ ay:: ↓ perfecto ↓ aspecto perfecto ↓ sabes ↑	
	17	SARA G: Angus ↑ esto es lo que mañana haremos ↑	
	18		PR: sí: pero lo vais a hacer ↑ no lo vamos a hacer ahora aquí en clase ↓ eh ↑ en la segunda:::en la siguiente sesión lo vamos a hacer ↓
	19	CARLA: pero mañana en clase:: vamos a: =exponer= ↓	
	20		PR: =a exponer= ↓
	21	CARLA: pero sin grabación o con grabación ↑	
	22		PR: sí: sí: con grabación ↓
	23	SARA G: has dicho que nosotras el pretérito perfecto simple y el condicional ↓	
	24		PR: a ver ↑ yo creo que sí ↓
	25	SARA G: sí verdad ↑	
	26		PR: sí: el perfecto simple y el condicional ↓
27	SARA G: vale ↓ aspecto:: a qué se refiere ↑ porque aquí por ejemplo en el pretérito simple está claro que el aspecto es perfecto ↓ pero en el condicional:: yo no entiendo eso		

Ejemplo 5. Interacción de asesoramiento solicitada por las alumnas a la profesora (G-PR) (D.I, Sdisc.3, T: 13-27)

– Interacciones entre la profesora y el grupo (PR-G), para controlar el trabajo:

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA	Profesora
DIALOGO I Sdisc. 17	134		PR: habéis acabado ↑
	135	SARA G: esto le pongo un ejemplo ↑ xxx le pongo esto y le pongo un ejemplo ↑	
	136		PR: sí::: dos ejemplos::
	137	SARA G: entonces serían tres: puede ser ↑	
	138		PR: noo:: bueno: mínimo dos: vale tres tres sí ↓
	139	SARA G: porque así: cuando yo explique esto: pongo un ejemplo pa que se aclare más:	
	140		PR: vale: de acuerdo ↓
	141	SARA G: de acuerdo ↑	
	142		PR: de acuerdo ↓

Ejemplo 6. Interacción de control de la profesora a las alumnas (PR-G) (D.I, Sdisc.17, T:134-142)

- Interacciones de asesoramiento entre el grupo y otros compañeros: un compañero solicita asesoramiento del grupo de estudiantes (OTR-G) o alguno de los miembros del grupo solicita asesoramiento de otro compañero del aula (G-OTR).

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (7): NICO-VICENT	Observaciones
DIALOGO II Sdisc. 25	161	NICO: pretérito perfecto simple, es simple. Pues, el pluscuamperfecto es anterior al perfecto –	Nico responde a un compañero (X) que le ha preguntado por la diferencia entre dos formas verbales.
	162	X: no	
	163	NICO: es imperfecto ↑es pluscuamperfecto (..) sobre todo una diferencia::: hay una diferencia	
	164	X: xxxx	
	165	NICO: ah ↑ porque el pluscuamperfecto es anterior (..) y eso: pues si lo tienes ahí ((señalando al dossier)) uno sirve para una cosa no ↑ ahí lo tienes en plan simplificado uno sirve para una cosa y el otro para la otra no ↑	
	166	X: igual que éste: expresa acciones anteriores a xxxx	
	167	NICO: es lo mismo que el nuestro:: ((silencio)) bueno	

Ejemplo 7. Interacción de asesoramiento del grupo (7) a otros compañeros (OTR-G) (D.II, Sdisc. 25, T: 161-167)

El cruce de las categorías del patrón temático y del organizativo en los dos diálogos seleccionados ha permitido la división en secuencias discursivas (Sdisc.), entendidas como grupos de turnos según los participantes y la función que realizan. Estas secuencias se han categorizado temáticamente, según los tipos mostrados antes (comparación de formas verbales del pasado, caracterización de formas verbales del pasado, gestión del texto escrito y gestión del trabajo). Este primer análisis, además de proporcionarnos una perspectiva general de cada diálogo, con la delimitación del peso específico de cada una de las categorías planteadas, es un paso necesario para aislar las secuencias discursivas de gestión del contenido, directamente relacionadas con el objetivo de conceptualización planteado en la tarea. El análisis específico de las mismas permitirá establecer correlaciones con las conclusiones del análisis de los carteles (v. 6.2.1.f y 6.2.2.c).

Los datos del primer análisis de los diálogos se resumen en los cuadros 27 y 28:

Notas correspondientes al cuadro 27

³⁷ En esta secuencia discursiva los alumnos comparan las formas verbales (a) al tiempo que escriben en el cartel (c). Hemos optado por contabilizarla únicamente en la primera categoría,

³⁸ Las tres secuencias discursivas (Sdisc. 21, 23 y 25) corresponden a una solicitud de asesoramiento por parte de unos compañeros.

³⁹ Esta secuencia y la 23 tratan más de una colaboración de una alumna externa al grupo que de un asesoramiento.

⁴⁰ Esta secuencia tiene lugar mientras se escribe el texto definitivo. Las consideraciones de los alumnos afectan a la conceptualización de las diferencias entre el pretérito perfecto simple y el anterior. Por ello, se ha incluido tanto en el bloque (a) como en el (c), aunque sólo se ha contabilizado en el primero.

⁴¹ Las interacciones de digresión aparecen indicadas en cada uno de los diálogos, pero no transcritas en su totalidad. Por ello, se citan por el número de secuencia discursiva (Sdisc.), pero no se numeran ni se contabilizan sus turnos.

Interacciones Grupo (1): 320 Turnos Grupo (7): 183 Turnos		Interacción grupo (G)		Interacción grupo- profesor (G-PR) / (PR-G)				Interacción grupo-otros compañeros (G-OTR) / (OTR-G)				
		Grupo (1)	Grupo (7)	Asesoramiento		Control		Asesoramiento		Digresión		
				Grupo (1)	Grupo (7)	Grupo (1)	Grupo (7)	Grupo (1)	Grupo (7)	Grupo (1)	Grupo (7)	
Elaboración del cartel	Gestión contenido	Comparación formas verbales (a)	Sdisc 27 (T: 186-193) Sdisc 29 (T: 206-212) Sdisc 32 (T: 218) Sdisc 34 (T: 220-228) Sdisc 36 (T: 252) Sdisc 38 (T: 254)	Sdisc 6 (T: 46-68) Sdisc 11 (T: 77-84) Sdisc 17 (T: 137-142) Sdisc 26 (T: 168-175) ³⁷	Sdisc 28 (T: 194-205) Sdisc 52 (T: 306-309)				Sdisc 31 (T: 216-217)	Sdisc 21 (T: 157) Sdisc 23 (T: 159) Sdisc 25 (T: 161-167) ³⁸		
		Caracterización formas verbales (b)	Sdisc 2 (T: 11-14) Sdisc 11 (T: 75-80) Sdisc 13 (T: 92-108) Sdisc 15 (T: 130-133) Sdisc 25 (T: 170-177)	Sdisc 2 (T: 8-34) Sdisc 5 (T: 42-45)	Sdisc 4 (T: 27-57) Sdisc 17 (T: 134-142)				Sdisc 21 (T: 152-159) ³³ Sdisc 23 (T: 163-166)			
	Gestión forma	Texto escrito (c)		Sdisc 8 (T: 71-75) Sdisc 14 (T: 108-115) Sdisc 16 (T: 116-136) Sdisc 18 (T: 143-155) Sdisc 20 (T: 156) Sdisc 22 (T: 158) Sdisc 24 (T: 160) [Sdisc 26 (T: 181-188)] ⁴⁰ Sdisc 27 (T: 176-181)					Sdisc 55 (T: 311-316)			
			Gestión trabajo (d)	Sdisc 1 (T: 1-10) Sdisc 5 (T: 58) Sdisc 7 (T: 59) Sdisc 8 (T: 60-67) Sdisc 14 (T: 109-129) Sdisc 24 (T: 167-169) Sdisc 26 (T: 178-185) Sdisc 30 (T: 213-215) Sdisc 33 (T: 219) Sdisc 35 (T: 229-251) Sdisc 37 (T: 253) Sdisc 40 (T: 263-272) Sdisc 42 (T: 273-274) Sdisc 44 (T: 275-285) Sdisc 46 (T: 286-288) Sdisc 48 (T: 291-295)	Sdisc 1 (T: 1-7) Sdisc 3 (T: 35-41) Sdisc 7 (T: 69-70) Sdisc 28 (T: 182-183)	Sdisc 3 (T: 15-26) Sdisc 9 (T: 68) Sdisc 12 (T: 81-91) Sdisc 39 (T: 255-262) Sdisc 47 (T: 289-290) Sdisc 53 (T: 310)	Sdisc 19 (T: 143-144) Sdisc 51 (T: 299-305)	Sdisc 10 (T: 76) Sdisc 13 (T: 85-107)	Sdisc 10 (T: 69-74) Sdisc 56 (T: 317-320)			
Digresiones (e) ⁴¹	(d)		Sdisc 4 Sdisc 9 Sdisc 12 Sdisc 15 Sdisc 19 Sdisc 29						Sdisc 16 Sdisc 18 Sdisc 41 Sdisc 43 Sdisc 45 Sdisc 50			

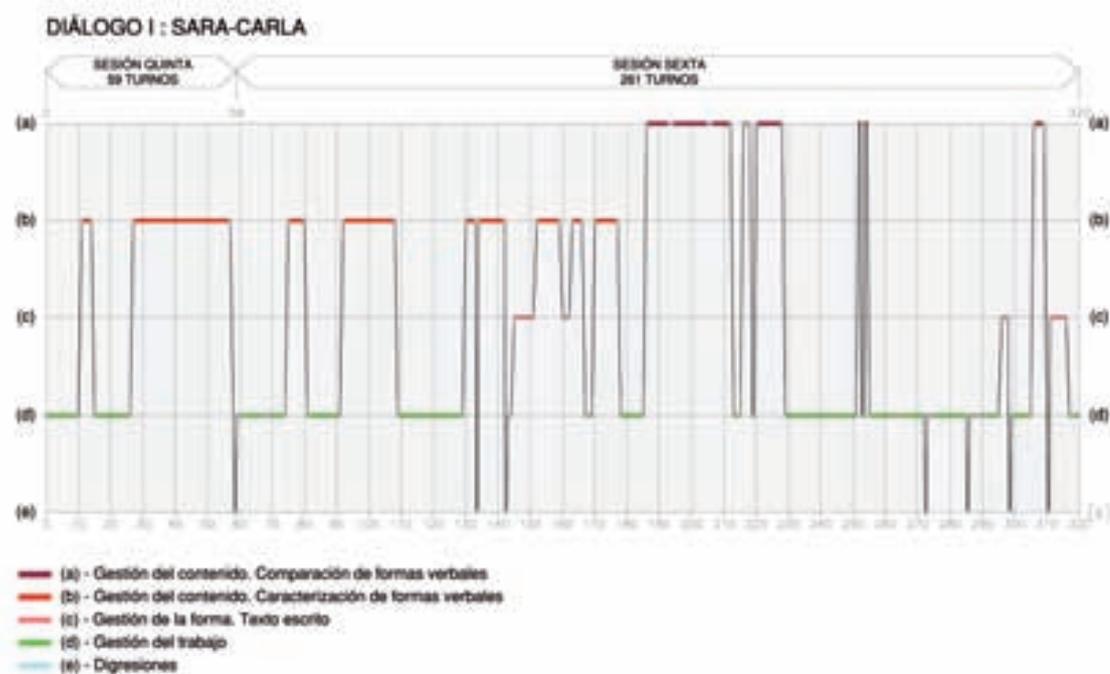
Cuadro 27. Categorización de las interacciones en los diálogos I y II, durante la realización del cartel

Interacciones		Interacción grupo (G)		Interacción grupo - profesor (G-PR) (PR-G)				Interacción grupo - otros compañeros (G-OTR) (OTR-G)		
		Grupo (1)	Grupo (7)	Asesoramiento		Control		Asesoramiento		
				Grupo (1)	Grupo (7)	Grupo (1)	Grupo (7)	Grupo (1)	Grupo (7)	
Elaboración del cartel	Gestión contenido	Comparación formas verbales (a)	Sdisc 27: 8 T Sdisc 29: 7 T Sdisc 32: 1 T Sdisc 34: 9T Sdisc 36: 1T Sdisc 38: 1T TOTAL: 27 T (8,43%)	Sdisc 6: 23 T Sdisc 11: 8 T Sdisc 17: 6 T Sdisc 26: 8 T TOTAL: 45 T (24,59%)	Sdisc 28: 12 T Sdisc 52: 4 T TOTAL: 16 T (5%)			Sdisc 31: 2T TOTAL: 2 T (0,62%)	Sdisc 21: 1 T Sdisc 23: 1 T Sdisc 25: 7 T TOTAL: 9 T (4,91%)	D.I: 45T (14.05%) D.II: 54T (29.50%)
			Caracterización formas verbales (b)	Sdisc 2: 4 T Sdisc 11: 6 T Sdisc 13: 17T Sdisc 15: 4 T Sdisc 25: 8 T TOTAL: 39 T (12,18%)	Sdisc 2:27 T Sdisc 5: 4 T TOTAL: 31 T (16,93%)	Sdisc 4: 31 T Sdisc 17: 9 T TOTAL: 40 T (12,5%)			Sdisc 21: 8 T Sdisc 23: 4 T TOTAL: 12 T (3,75%)	D.I: 91T (28.43%) D.II: 31T (16.93%)
	Gestión forma	Texto escrito (c)		Sdisc 20: 7 T Sdisc 22: 3 T Sdisc 49: 3 T TOTAL: 13 T (4,06%)	Sdisc 8: 5 T Sdisc 14: 8 T Sdisc 16: 21 T Sdisc 18: 13 T Sdisc 20: 1 T Sdisc 22: 1 T Sdisc 24: 1 T Sdisc 27: 6 T TOTAL: 56 T (30,60%)				Sdisc 55: 6 T TOTAL: 6 T (1,87%)	D.I: 19T (5.93%) D.II: 56T (30.60%)
			Gestión trabajo (d)	Sdisc 1: 10 T Sdisc 5: 1 T Sdisc 7: 1 T Sdisc 8: 8 T Sdisc 14: 21T Sdisc 24: 3 T Sdisc 26: 8 T Sdisc 30: 3 T Sdisc 33: 1 T Sdisc 35: 23 T Sdisc 37: 1 T Sdisc 40: 10T Sdisc 42: 2 T Sdisc 44: 11 T Sdisc 46: 3 T Sdisc 48: 5T TOTAL: 111 T (34,68%)	Sdisc 1: 7 T Sdisc 3: 7 T Sdisc 7: 2 T Sdisc 28: 2 T TOTAL: 18 T (9,83%)	Sdisc 3: 12 T Sdisc 9: 1 T Sdisc 12: 11T Sdisc 39: 8 T Sdisc 47: 2 T Sdisc 53: 1T TOTAL: 35 T (10,93%)	Sdisc 19: 2T Sdisc 51: 7 T TOTAL: 9 T (2,80%)	Sdisc 10: 1T Sdisc 13: 23 T TOTAL: 24 T (13,10%)	Sdisc 10: 6 T Sdisc 56: 4 T TOTAL: 10 T (3,12%)	D.I: 165T (51,53%) D.II: 42T (22,93%)
Grupo (1): 320 T Grupo (7): 183 T		190 T (59,37%)		150 T (81,96%)	91 T (28,43%)	9 T (2,80%)	24 T (13,10%)	30 T (9,375%)	9 T (4,91%)	D.I: 320 D.II: 183

Cuadro 28. Número de turnos y porcentaje de las interacciones durante la elaboración del cartel en los diálogos I y II

Para obtener una visión complementaria, se han realizado las gráficas que se muestran en los cuadros 29 y 30⁴². En ellas se puede observar, siquiera de forma general, la dinámica del diálogo en cada caso y las alternancias entre la elaboración del contenido y la gestión del trabajo que mantiene cada grupo.

En el cuadro 29, la gráfica del diálogo I (sobre pretérito perfecto simple-condicional simple) muestra cómo la gestión del contenido se centra fundamentalmente en la caracterización de las formas verbales (b), que ocupa la sesión quinta y buena parte de la sesión sexta. Las interacciones relativas a la comparación entre las dos formas verbales (a) son menores, si bien están muy agrupadas, lo que apunta a la concentración que requiere de las estudiantes la comparación de las formas verbales. La gráfica pone de relieve, asimismo, las constantes interacciones sobre la gestión del trabajo, que ocupan prácticamente toda la segunda parte de la sesión sexta, frente a la escasez de interacciones sobre la forma del texto escrito.



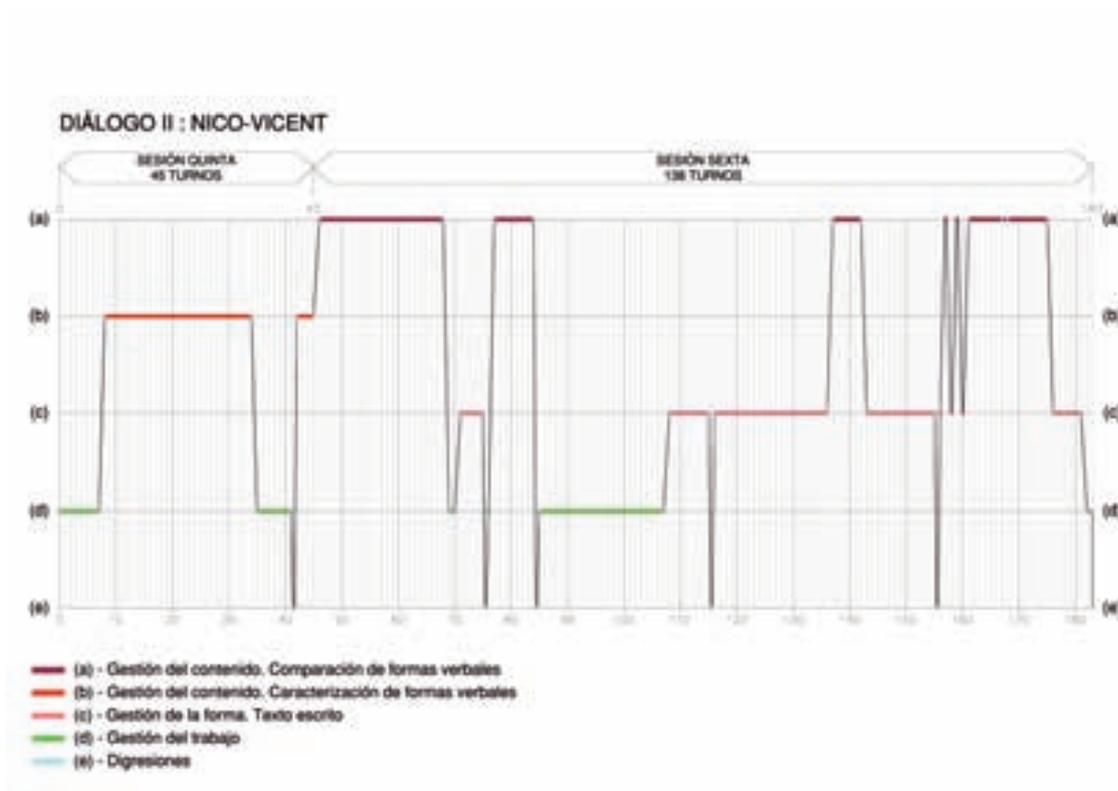
Cuadro 29. Gráfica del diálogo I (pretérito perfecto simple-condicional simple)

En el cuadro 30, la gráfica del diálogo II (sobre pretérito perfecto simple-pretérito anterior) muestra una dinámica diferente: la gestión del contenido se centra fundamentalmente en la comparación de las formas verbales (a), que ocupa toda la sesión sexta, tras una concentrada e intensa caracterización, en la sesión quinta. Otra diferencia sustancial es el tiempo que este

⁴² Estas gráficas se reproducen, en versión más ampliada, junto a los diálogos correspondientes, en los anexos IV y V.

grupo dedica a hablar sobre la gestión de la forma del texto escrito (c) a diferencia del grupo anterior, lo que apunta a una mayor escritura en colaboración. El tiempo dedicado a la gestión del trabajo (d), en cambio, es considerablemente menor.

Un último aspecto que ponen de relieve las dos gráficas son los frecuentes intervalos de digresión (algo más numerosos en el diálogo I) que parecen necesitar los estudiantes en su tarea de conceptualización.



Cuadro 30. Gráfica del diálogo II (pretérito perfecto simple-pretérito anterior)

Los cuadros 27-30 sobre los diálogos I y II permiten unas consideraciones iniciales sobre el conjunto de los datos:

1. El desarrollo del diálogo, en ambos casos, viene marcado por el patrón temático de la tarea, la gestión del contenido, que plantea en primer lugar la caracterización de las formas verbales asignadas (b) y luego la comparación entre ellas (a), operación de mayor complejidad cognitiva. Si consideramos los porcentajes de estas dos categorías, en ambos diálogos la proporción es similar: en el diálogo I, el 42,48%⁴³ de los turnos y en el diálogo II, el 46,3%⁴⁴. Las diferencias se observan en el tiempo que dedican a la primera o a la segunda parte

⁴³ En el diálogo I, el 42,48% corresponde a la suma de los porcentajes de trabajo en grupo (8,43% y 12,18%), de petición de asesoramiento a la profesora (5% y 12,5%) o a otros compañeros (0,62% y 3,75%).

⁴⁴ En el diálogo II, el 46,3% corresponde a la suma de los porcentajes de trabajo en grupo (24,59% y 16,93%), y de asesoramiento a compañeros (4,91%).

de la conceptualización y en la ayuda que requieren para hacerlo (véase la consideración cuarta). Estas secuencias discursivas de gestión de contenido son, básicamente, las que permiten observar la reflexión metalingüística de los alumnos mediante la utilización de un lenguaje parcialmente especializado, en la medida en que su comprensión de los conceptos lo permite. Por ello, hemos centrado el análisis posterior en ellas.

2. La gestión de la forma, es decir la escritura del cartel, completa el patrón temático de la tarea. En el diálogo I, ocupa 5,93% de las interacciones mientras que en el diálogo II, el 30,60%. La considerable diferencia entre ambos diálogos se debe a que en el segundo, la escritura en colaboración está muy vinculada a la conceptualización, mientras que en el diálogo I la escritura se plantea como una actividad individual y posterior a las interacciones.
3. La gestión del trabajo ocupa el 51,53% de las interacciones en el diálogo I y el 22,93%, en el diálogo II. Esta notable diferencia se explica porque en el diálogo I se dedica mucha atención a las cuestiones materiales del acto de escribir (el color de la letra, el tipo de bolígrafo o la apariencia final del texto).
4. Otro dato de interés para la realización de la tarea es la relación entre las interacciones en el grupo (G), con la profesora (G-PR o PR-G) o con otros compañeros (G-OTR u OTR-G). Los datos globales muestran una mayor autonomía de trabajo en el diálogo II (el 81,96% de los turnos corresponden a interacciones en el grupo, a las que hay que sumar un 4,91% resultado de la petición de asesoramiento realizada por unos compañeros). No hay peticiones de asesoramiento a la profesora. En el diálogo I, el 59,37% de las interacciones corresponden al grupo, que solicita asesoramiento tanto de la profesora (28,43% de los turnos) como de otros compañeros (9,37%). De estas peticiones de asesoramiento, en el caso de la profesora, más de la mitad (17,5% de 28,43%) se refiere a la gestión del contenido.

En resumen, los datos muestran que los dos grupos resuelven la tarea, si bien con más mediaciones en el diálogo I que en el diálogo II. La notable distancia entre el tiempo dedicado a la caracterización y a la conceptualización en los dos diálogos parece apuntar a diferencias en la conceptualización, que analizamos en los apartados siguientes.

6.3.2. Las interacciones sobre la caracterización de tiempos verbales del pasado

Como hemos indicado al analizar los carteles (véase 6.2), la caracterización de cada forma verbal requería que los alumnos consultaran individualmente el dossier gramatical de la SDG y seleccionaran los rasgos que consideraran relevantes para determinar el *aspecto* y otros rasgos de *significado*. Tras ello, habían de proponer dos *ejemplos de uso* en los que se pudieran observar las características antes descritas.

Recordamos, una vez más, que, en los diálogos analizados, los alumnos caracterizan las siguientes formas verbales: en el diálogo I - grupo (1), el pretérito perfecto simple y el condicional simple; en el diálogo II - grupo (7), el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior.

Las interacciones de las secuencias discursivas de caracterización –señaladas como (b) en la transcripción de los diálogos y en los cuadros 27-30– muestran cómo cada grupo va seleccionando la información y cuáles son las dificultades que encuentran para comprender los conceptos gramaticales planteados y el lenguaje con que se expresan.

En el cuadro 31 se resume el contenido de las secuencias dedicadas a la caracterización de las formas verbales en cada uno de los diálogos, que se analizan a continuación:

	CARACTERIZACIÓN (b)	
	SELECCIÓN RASGOS	EJEMPLOS
DIÁLOGO I (Pretérito perfecto simple – Condicional simple)	<p>Sdisc. 2 y 4 (G-PR): Aspecto: dudas sobre el aspecto en el condicional simple.</p> <p>Sdisc. 11 y 13: Significado en el condicional y en el pretérito perfecto simple.</p> <p>Sdisc. 21 (G-OTR): Problemas con el lenguaje: aparente sinonimia entre “hechos sucedidos en el pasado” y “los ofrece como ya terminados” o “acción que se presenta como acabada”, a propósito del pretérito perfecto simple.</p> <p>Sdisc. 23 (G-OTR): Caracterización final del pretérito perfecto simple.</p> <p>Sdisc. 25: Caracterización final del condicional simple.</p>	<p>Sdisc. 13:</p> <p>T 96-102: Ejemplo del condicional simple. Confusión entre uso referencial y uso metalingüístico.</p> <p>T 102-108: Ejemplo propio de condicional simple (similar a ejemplo del dossier).</p> <p>Sdisc. 15:</p> <p>T 130-133: Las alumnas se interpelean sobre los ejemplos, pero no se ayudan.</p> <p>Sdisc. 17 (PR-G):</p> <p>T 134-142: Ante el requerimiento de control de la profesora, las alumnas le consultan sobre el número de ejemplos que se pueden incluir en cada forma verbal y su función en el cartel.</p>
DIÁLOGO II (Pretérito perfecto simple – Pretérito anterior)	<p>Sdisc. 2:</p> <p>T 8-10: Aspecto del perfecto simple.</p> <p>T 12-14: Significado temporal del perfecto simple. Anterioridad al presente.</p> <p>T 15-29: Anterioridad y carácter de forma absoluta del perfecto simple.</p> <p>T 16- 24: Confusión metalenguaje-lenguaje referencial en relación con “anterior”.</p> <p>T 27-29: Posterioridad del condicional respecto del perfecto simple. Carácter de futuro.</p> <p>T 30-32: Uso del perfecto simple.</p> <p>Sdisc. 5:</p> <p>T 49: Pretérito anterior – información seleccionada (aspecto, ant-post, desuso, tras expresiones determinadas, aspecto)</p> <p>T 50: Explicación de aspecto perfecto</p>	<p>Sdisc. 5:</p> <p>T 49: Alusión a ejemplos del pretérito anterior leídos en el dossier con determinadas expresiones temporales antepuestas</p>

Cuadro 31: Secuencias discursivas de caracterización de tiempos verbales del pasado en los diálogos I y II

a. Las interacciones sobre la caracterización del pretérito perfecto simple

En los dos diálogos se aborda el pretérito perfecto simple como el tiempo prototípico del pasado, de aspecto perfecto. Sin embargo su caracterización se realiza de forma diferente en cada caso: como forma aislada, en el diálogo I y como forma absoluta de los tiempos del pasado en el diálogo II.

En el diálogo I se caracteriza el perfecto simple como una forma aislada (siguiendo el planteamiento del dossier gramatical de la SDG), sin relacionarla con otros tiempos. Se alude a su significado temporal y aspectual:

Diálogo-Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
D. I Sdisc. 13	92	CARLA: nada pues que expresa hechos sucedidos en el pasado: una acción acabada ↓

Ejemplo 8. Interacción: perfecto simple-tiempo y aspecto (D.I, Sdisc.13, T: 92)

Se plantean algunas dudas de lenguaje, por la aparente sinonimia de palabras como *terminados* y *acabada*, desligadas de su contexto gramatical (v. turno 153, ejemplo 9). Las alumnas no perciben las diferencias entre “expresa hechos sucedidos en el pasado” y “los ofrece como ya terminados” o “nos presenta la acción acabada”, porque no consideran la explicación en su conjunto, sino que parecen centrarse en los términos aislados:

Diálogo-SD	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
DIALOGO I Sdisc 21	152	CARLA: es que pone lo mismo en todo mira ((lee, parece que del dossier)) <i>expresa hechos sucedidos en el pasado en una zona temporal anterior al presente en que se encuentra el hablante y los aspectos como ya terminados: nos presenta una:: la acción acabada-</i>
	153	SARA G: <i>terminada y acabada es lo mismo ↓</i>
	154	CARLA: <i>esta forma verbal nos puede indicar hechos pasados ↓</i>
	155	OTRA ALUMNA: <i>otra vez ↓</i>
	156	CARLA: <i>y terminados ↓</i>
	157	OTRA ALUMNA: <i>otra vez ↓</i>
	158	CARLA: <i>en la más apropiada para las narraciones ↓</i>
	159	OTRA ALUMNA: <i>todo el rato lo mismo ↓</i>

Ejemplo 9. Interacción: perfecto simple- equívocos de lenguaje (D.I, Sdisc.21, T: 152-159)

Finalmente, la solución adoptada para caracterizar al perfecto simple es muy parecida a la proporcionada por el dossier e indica tres rasgos: tiempo-aspecto-uso.

Diálogo- Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
DIALOGO I Sdisc. 23	163	CARLA: sí: mira:(lee lo que ha escrito) <i>expresa hechos sucedidos en el pasado y nos presenta la acción acabada en la más apropiada para para las narraciones</i> ↓
	164	Otra alumna: es acabada ↓
	165	CARLA: <i>expresa hechos sucedidos en el pasado: xxxx acción acabada</i> ↓

Ejemplo 10. Interacción: perfecto simple-caracterización final (D.I, Sdisc.23, T:163-165)

Por lo que respecta a los ejemplos, Carla lee a su compañera uno de los que va a incluir en el cartel (ejemplo 11, turnos 130 y 132, *ayer me duché después de cenar y me acosté con el pelo mojado*), en busca de un asentimiento que no consigue, ya que ella está ocupada buscando a su vez ejemplos para el condicional simple (turnos 131 y 133). El ejemplo propuesto por Carla es similar a uno de los propuestos en el dossier gramatical (como se analiza en 6.2.1.a) y muestra dos perfectos simples coordinados y en sucesión (*me duché y me acosté*) precedidos por el adverbio temporal *ayer*. La diferencia reside en una cláusula de infinitivo (*después de cenar*) que se antepone a ambos sin necesidad de acudir a una forma verbal conjugada, que no es posible cuando el sujeto es concertado (**después de que cené / había cenado*). En este sentido, el ejemplo confirma la estrategia seguida durante la caracterización, considerar el perfecto simple como forma aislada, sin relacionarla con otros tiempos (estrategia inducida también por los ejemplos del dossier gramatical de la SDG).

Diálogo- Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA-CARLA
DIALOGO I Sdisc . 15	130	CARLA: ((oraliza el ejemplo que está escribiendo)) <i>después de cenar</i> ↑
	131	SARA G: entonces: escúchame ↑:: también tengo que poner un ejemplo de este ↑ ((lee)) <i>también puede expresarse para expresar probabilidad</i> ↑ tengo que poner un ejemplo de eso: no ↑
	132	CARLA: mira: esto está bien ↑ ((lee el ejemplo que ha escrito)) <i>ayer me duché después de cenar y me acosté con el pelo mojado</i> ↑
	133	SARA G: no::

Ejemplo 11. Interacción: perfecto simple-ejemplos (D.1, Sdisc.15, T: 130-133)

El texto de caracterización del perfecto simple que aparece escrito en el cartel (figura 54) es prácticamente idéntico al planteado en la Sdisc. 23 (ejemplo 10):



Figura 54: Cartel del grupo (1). Detalle (pretérito perfecto simple)

En el diálogo II, la caracterización del perfecto simple se hace en relación con el resto de formas verbales (ejemplo 12), parece que bajo la influencia de la explicación que la profesora ha hecho al comienzo de la actividad, siguiendo el planteamiento de la fase II de la SDG. Una vez leída la información del dossier, los alumnos se interpelan y, tras aludir al aspecto (turnos 8-10) y al significado temporal (turnos 12-14), sitúan este tiempo como forma absoluta (turnos 15-29) en relación con las otras formas verbales del pasado, que ordenan según el rasgo anterioridad-posterioridad. Como último rasgo, aluden al uso en las narraciones (turno 32). No aparecen comentarios sobre los ejemplos de aplicación del concepto, que todavía no han sido pensados (turnos 33-34).

Como en el diálogo I, también en este caso el lenguaje ocasiona una pequeña confusión. Nico plantea el carácter absoluto del tiempo en relación con el resto de formas verbales del pasado (turno 15). Vicent no acaba de entender a qué se refiere con “anterior a él mismo” (turnos 16, 18 y 20), hasta que finalmente se da cuenta de que están hablando de tiempos verbales (turno 24). De nuevo el uso gramatical de términos comunes plantea dificultades en la conceptualización. Es importante señalar asimismo cómo el trabajo en grupo, la interacción entre los dos alumnos, ayuda a la conceptualización.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DÍALOGO II Sdisc.2	8	VICENT: pues::: el pretérito perfecto simple ((cambia el tono de voz, utiliza un tono escolar, de “decir la lección”)) es de aspecto perfecto ↓	
	9	NICO: claro xxxx no te he oído: un poquito más fuerte	
	10	VICENT: ES DE ASPECTO PERFECTO	
	11	NICO: xxx lo mismo que el mío	Se refiere al pretérito anterior
	12	VICENT: y expresa hechos que sucedieron en el pasado	
	13	NICO: y eso qué significa ↑	
	14	VICENT: por lo tanto: si expresa hechos sucedidos en el pasado: es anterior al presente ↑	
	15	NICO: bieeen: bien: bien: y al estar en el pasado tiene cosas anteriores y posteriores ↑ o no ↑	
	16	VICENT: anteriores y posteriores a qué ↑	
	17	NICO: a él mismo	
	18	VICENT: a él mismo ↑ pues a él mismo no: a él mismo sí-	
	19	NICO: pues no ↓	
	20	VICENT: y qué entiendes por anterior a él mismo ↑	
	21	NICO: el mío ↓	Vuelve a aludir al pretérito anterior (forma verbal de la que él se ocupa)
	22	VICENT: a ver-	
	23	NICO: él mismo ha de ser xxx anterior a ÉL	
	24	VICENT: ah:: ↑ TIEMPOS ↑	
	25	NICO: ah:::	
	26	VICENT: y el pluscuamperfecto	Comenta el carácter relativo del pluscuamperfecto, relacionándolo con el pretérito anterior. Aluden al valor de anterioridad respecto del perfecto simple.
	27	NICO: y otros::: el condicionaaal- ((con tono de reproche))	
	28	VICENT: el condicional es futuro ↑	
	29	NICO: va después	
	30	VICENT: ah: vale: vale: fastidiaros: vale: vale: presenta acciones acabadas	Vuelve a hablar del perfecto simple.
	31	NICO: acabadas ↓	
	32	VICENT: sí: sí: sí (...) y es la más apropiada para las narraciones y: bueno: pues eso: se utiliza siempre que se quiere::: ↑(...) que se relata o se informa sobre acciones o hechos pasados	Alude a los rasgos del perfecto simple, forma verbal de la que él se encarga.
	33	NICO: bueno: a ver: cómo: qué ejemplo tienes ↑	
	34	VICENT: no he puesto ejemplos aún (..) tú no tienes nada escrito ↓	

Ejemplo 12. Interacción: caracterización del perfecto simple (D.II, Sdisc. 2, T:8-34)

La riqueza conceptual de la interacción del diálogo II no se ve reflejada en cambio en el texto finalmente escrito en el panel, donde los alumnos parecen haber optado por recoger únicamente los rasgos que consideran más relevantes: tiempo y aspecto (figura 55), como en el caso del diálogo I.

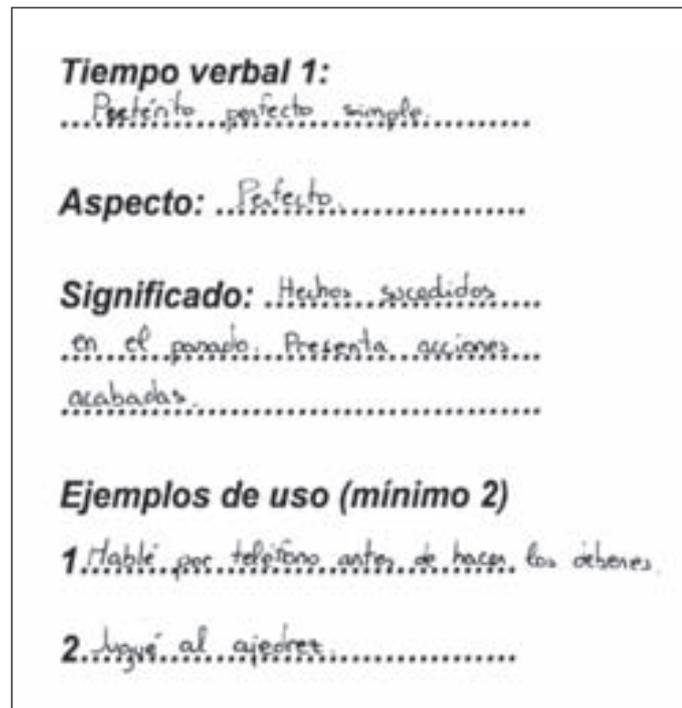


Figura 55. Cartel del grupo (7). Detalle (pretérito perfecto simple)

b. Las interacciones sobre la caracterización del condicional simple

El diálogo I muestra las constantes dudas que plantea al grupo la caracterización de este tiempo, tanto por su aspecto como por su significado.

En primer lugar, al abordar el aspecto, Sara G, en el turno 27 (ejemplo 14) plantea las diferencias entre el carácter prototípico del perfecto simple y el condicional (“porque aquí por ejemplo, en el pretérito simple está claro que el aspecto es perfecto, pero en el condicional... yo no entiendo eso”). La petición de ayuda a la profesora (turnos 28-57) parece solucionar el problema, aunque esta no responde directamente a la duda, sino que reproduce parte de la explicación teórica inicial y la centra en la alternancia perfecto simple e imperfecto de valor habitual.

Al abordar el significado del condicional vuelven a reproducirse los problemas: Sara G, en el turno 79 se queja –“es que el condicional simple expresa muchas cosas”– y no parece segura de qué rasgos ha de seleccionar. Finalmente, como en el caso del perfecto simple, opta por una redacción casi idéntica a la del dossier (turnos 148, 150 y 152), basada en el rasgo temporal de posterioridad y en los valores modales de probabilidad y cortesía.

Solo se observa una pequeña variación en el primero de los ejemplos. Tras una confusión entre el ejemplo del dossier que lee Sara G, “*Prometiste que nos ayudarías*”, y la interpretación referencial que hace su compañera Carla (turnos 93-99) que, en el turno 94 dice: “ah, qué fuerte, creía que me lo estabas diciendo; creía que estabas hablando sola”, esta le advierte (turno 102): “el ejemplo te lo tienes que inventar”. En los turnos 103-107 se observa cómo el ejemplo que propone Sara G, “*Me dijiste que iríamos de viaje*” supone una variación mínima respecto del propuesto en el dossier, ya que mantiene la misma estructura sintáctica (una subordinada sustantiva con el verbo principal en perfecto simple) y los enunciados son próximos semánticamente (*Prometiste que... - Me dijiste que...*); incluso es similar la persona gramatical del verbo principal.

El segundo de los ejemplos, para ilustrar el valor de probabilidad, muestra una confusión formal, que pasa inadvertida a las dos estudiantes. El ejemplo del dossier es: “*Sería muy inteligente, pero lo suspendieron*”; y en el cartel, ellas escriben “*Será muy inteligente, pero lo suspendieron*” (v. figura 56). El hecho de que tanto el futuro como el condicional presenten valores de probabilidad oculta las diferencias formales entre los dos tiempos.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA G-CARLA	Profesora (PR)
DIÁLOGO I Sdisc. 4	27	SARA G: vale↓ aspecto:: a qué se refiere↑ porque aquí por ejemplo en el pretérito simple está claro que el aspecto es perfecto↓ pero en el condicional:: yo no entiendo eso	
	28		PR: el condicional también tiene aspecto: claro ↓ todos tienen aspecto↓
	29	SARA G: sí: claro: pero a qué se refiere↑	
	30		PR: el aspecto a qué se refiere↓: si lo hemos explicado hoy: seguro: seguro↓ mira ((busca la información en el dossier gramatical)) el aspecto: mira ((señala en el dossier y lee)) cómo se considera la acción↑
DIÁLOGO I Sdisc. 4	31	SARA G: ha terminado↓	
	32		PR: o::: si no lo indica↑
	33	SARA G: =porque es habitual o en desarrollo↑=	
	34		PR: =o bien porque está en desarrollo o porque sea habitual↓=
	35	SARA G: vale: vale↓	
	36		PR: tenemos esto aquí: vale↓ o perfectivo: o imperfectivo: qué es↑ mira: mira::
	37	SARA G: =ahora sí↓=	
	38		PR: =qué es↑ mira los ejemplos↓=
	39	SARA G: vale: vale↓	
	40		PR: es lo mismo le↑
	41	SARA G: no↓	

DIALOGO I Sdisc. 4	42		PR: que <i>leía</i> ↑
	43	SARA G: no: no: no↑	
	44		PR: a qué equivale <i>leía</i> ↑
	45	SARA G: una acción	
	46		PR: una acción cómo↑
	47	SARA G: siempre: que se hace siempre↓	
	48		PR: efectivamente: y <i>leí</i> ↑
	49	SARA G: es que algún día leístes↓	
	50		PR: exacto: entonces el aspecto se refiere:: perfecto o imperfecto: o lo que podríamos decir ehh también perfectivo o no perfectivo (..) pretérito imperfecto: qué significa↑ esto ((señala en el dossier)) indica tiempo↓
	51	SARA G: el pasado↓	
	52		PR: el pasado: muy bien↓ y esto indica↑
	53	SARA G: que es imperfecto↓	
	54		PR: entonces el aspecto eh↑
	55	SARA G: vale↓	
56		PR: verdad↑ ahora sí↓	
57	SARA G: sí: gracias		

[...]

DIALOGO I Sdisc. 11	77	SARA G: el significado: a qué se refiere ↑	
	78	CARLA: xxxx	
	79	SARA G: es que el condicional simple expresa muchas cosas expresa ((parece que lee del dossier)) <i>una acción posterior a otra acción</i> (...) xxxx	

[...]

DIALOGO I Sdisc. 13	93	SARA G: yo he puesto ((lee)) <i>expresa una acción posterior a otra: cuando esta acción se sitúa en el pasado:::xxx pasadoxx prometiste que nos ayudarías</i>	
	94	CARLA: ah: qué fuerte: creía que me lo estabas diciendo: creía que estabas hablando sola xxx prometiste que nos ayudarías xxx	
	95	SARA G: (no ha entendido el sentido de lo que le dice Carla) cómo ↑ cómo ↑	
	96	CARLA: xxx has dicho:: ↑ ehh <i>creía que nos ayudarías</i> has dicho: no ↑	
	97	SARA G: ahá ((asentimiento)) ↑	
	98	CARLA: entonces me he quedao: me he quedao super-rayada porque xxx	
	99	SARA G: ((risas porque ha entendido la confusión de Carla entre el ejemplo y el uso real)) entonces pongo un ejemplo de ESTO ((con énfasis)) que es el ejemplo 1 porque xxx (...)	
	100	CARLA: =NO ↑ =	
	101	SARA G: =no=	

DIÁLOGO I Sdisc. 13	101	SARA G: =no=	
	102	CARLA: lo tienes que hacer tú sola el ejemplo: te lo tienes que inventar ↑	
	103	SARA G: ah: es verdad ↓ <i>me dijiste que iríamos:: esto sirve_</i>	
	104	CARLA: supongo ::	
	105	SARA G: y no se lo puedo preguntar a =alguien <i>me dijiste</i>	
	106	CARLA: no	
	107	SARA G: <i>iiiiiríamos</i> de compras ((lo dice en voz alta mientras lo escribe)) o <i>de viaje:: de viaje (...)</i>	

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 15	131	SARA G: entonces: escúchame ↑:: también tengo que poner un ejemplo de este ↑ ((lee)) <i>también puede expresarse para expresar probabilidad</i> ↑ tengo que poner un ejemplo de eso: no ↑	
------------------------	-----	--	--

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 17	132		PR: habéis acabado_
	133	SARA G: esto le pongo un ejemplo ↑ xxx le pongo esto y le pongo un ejemplo ↑	
	134		PR: sí:: dos ejemplos::
	135	SARA G: entonces serían tres: puede ser ↑	
	136		PR: noo:: bueno: mínimo dos: vale tres tres sí
	137	SARA G: porque así: cuando yo explique esto: pongo un ejemplo pa que se aclare más:	
	138		PR: vale: de acuerdo_
	139	SARA G: de acuerdo ↑	
	140		PR: de acuerdo_

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 25	170	SARA G: pero: está ya bien ↑ =	
	171	CARLA: ((lee del texto de su compañera)) <i>expresa normalmente</i>	
	172	SARA G: <i>una acción posterior</i>	
	173	CARLA: no hace falta poner <i>normalmente</i> y <i>normalmente</i> no lo he puesto	
	174	SARA G: pues eso lo quitaré ((leen a la vez)) = <i>expresa una acción posterior a otra</i>	
	175	CARLA: <i>expresa una acción posterior a otra= expresa: una acción posterior a otra</i>	
	176	SARA G: a otra: ↓ <i>cuando esta acción se expresa en el pasado el condicional actúa como un futuro del pasado</i> y este ejemplo ↓ ((parece que señala algo del texto)): luego he puesto: <i>también puede utilizarse para expresar probabilidad</i> ↑ y este ejemplo ↓ ((de nuevo parece que señala algo del texto)) luego he puesto <i>el condicional simple se emplea como forma de cortesía en lugar de un presente</i> ↓ y esto sí que está todo bien: no ↑ lo pasamos ↑	
	177	CARLA: vale_ xxx	

Ejemplo 13. Interacción: caracterización del condicional simple (D.1, Sdisc.4-11-13-15-17-25)

A nuestro juicio, la proximidad del texto resultante al texto del dossier de la SDG oculta los problemas de conceptualización que parecen apuntarse en el diálogo y que volverán a aparecer cuando las alumnas se enfrenten a la comparación entre el condicional y el perfecto simple.

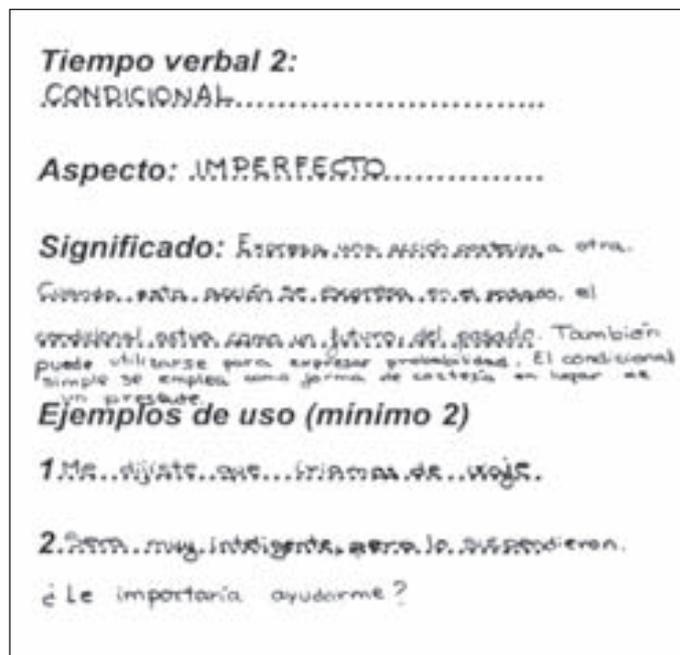


Figura 56. Cartel del grupo (1). Detalle (condicional simple)

c. Las interacciones sobre la caracterización del pretérito anterior

En el diálogo II la caracterización de esta forma verbal se centra básicamente en una única secuencia discursiva (ejemplo 14). Tras la consulta individual del dossier, Nico explica a su compañero lo que ha entendido (turno 44) y selecciona los rasgos en este orden: aspecto, anterioridad respecto del perfecto simple unida a la inmediatez, desuso y utilización tras determinadas expresiones “que son las que encontré en los ejemplos”.

Al mencionar los rasgos de anterioridad e inmediatez, “es un tiempo que va justo anteriormente al pretérito perfecto simple, inmediatamente después, igual que el pluscuamperfecto”, la observación final “igual que el pluscuamperfecto”, muestra un error de conceptualización, que luego se recoge en el cartel (figura 57): no hay distinción entre el pretérito anterior y el pretérito pluscuamperfecto, porque no conceden importancia a la característica de *inmediatez* ni la asocian con el uso de expresiones como *en cuanto*. Este error pasa desapercibido a los dos estudiantes y les hace incurrir en las contradicciones analizadas en 6.2.1.d.

Finalmente, hecha la caracterización, Nico pide a su compañero que le recuerde el significado de *aspecto perfecto*. En la respuesta de este (turno 50: “pues que no es imperfecto, que está pasado, que se ha acabado de [hacer?]”) se observa el mismo problema de lenguaje

ya señalado para el perfecto simple: la aparente sinonimia de términos de uso común, como *pasado-terminado-acabado*, para aludir al *tiempo* y al *aspecto*, sinonimia que sólo aclara el uso de *imperfecto* como término de metalenguaje gramatical.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO(7): VICENT-NICO
DÍALOGO II Sdisc. 5	42	NICO: ah:: te explico yo el mío ↑
	43	VICENT: sí
	44	NICO: a ver ((adopta un tono de voz escolar, de “decir la lección”)) el pretérito anterior tiene aspecto perfecto y es un tiempo que va justo anteriormente al pretérito perfecto simple inmediatamente después al igual que el pluscuamperfecto (.) esta forma está cayendo – en acciones inmediatamente anteriores ↓ ((deja en suspenso la frase y reformula la idea anterior)) y está cayendo en desuso por lo que se le está teniendo una forma arcaica que sólo se utiliza en xxxx determinadas: que son las que encontré en los ejemplos ↓qué significa que tenía aspecto perfecto↑
	45	VICENT: pues que no es imperfecto: que está pasado: que se ha acabado de xxxx

Ejemplo 14. Interacción: caracterización del pretérito anterior (D.II, Sdisc.5, T: 42-45)

Tiempo verbal 2:
..... Pretérito anterior.....

Aspecto: *..... Perfecto.....*

Significado: *..... Inmediatamente anterior al pretérito perfecto simple como el pluscuamperfecto. Está cayendo en desuso y se le ve como una forma arcaica y sustituida por el Pps. Se usa de manera exclusiva con unas expresiones determinadas (En cuanto, luego que, tan pronto como ...).*

Ejemplos de uso (mínimo 2)

1. *En cuanto lo hubo dicho, se manchó.....*

2. *Aprens. hubo pronunciado estas palabras, salió precipitadamente.....*

Figura 57: Cartel grupo (7). Detalle (pretérito anterior)

d. Conclusiones sobre las interacciones de caracterización de formas verbales del pasado

Las conclusiones fundamentales que se deducen del análisis de las interacciones de caracterización de formas verbales del pasado en los diálogos I y II son las siguientes:

1. La diferencia de estrategias al caracterizar los tiempos verbales:
 - a. Caracterización de cada forma verbal aisladamente, como hace el grupo (1) con el perfecto simple y con el condicional, o relacionándola con otras formas del pasado, estrategia seguida por el grupo (7) tanto con el perfecto simple como con el pretérito anterior. La primera estrategia parece inducida por las explicaciones del dossier gramatical, mientras que la segunda responde al planteamiento de la fase II de la SDG, que la profesora ha explicado al comienzo de la actividad.
 - b. Consideración de los ejemplos al hablar sobre la caracterización, como hace el grupo (1) o atención exclusiva a los rasgos gramaticales, como hace el grupo (7). Esta diferencia de estrategias apunta a dos concepciones diferentes de la conceptualización que se pide: el grupo (7) solo considera esencial los aspectos teóricos y apenas da importancia a los ejemplos, a diferencia del grupo (1).
2. Las dificultades de comprensión de rasgos gramaticales como la relación *anterioridad-posterioridad*, en el diálogo I, e incluso errores de conceptualización como la atribución del rasgo *inmediatez* tanto al pretérito anterior como al pluscuamperfecto, en el diálogo II. En el primer caso, las estudiantes son conscientes de esas dificultades y piden ayuda a la profesora, mientras que eso no ocurre en el diálogo II, por lo que el error pasa inadvertido en las interacciones y se recoge luego en el texto escrito.
3. Los equívocos provocados por el lenguaje, que responden sobre todo al uso de términos comunes con significados gramaticales específicos (*pasado, terminado, acabado, anterior*), aunque también se observa la confusión en el uso de un enunciado con valor metalingüístico y no referencial (caso del ejemplo, *Prometiste que me ayudarías*, en el diálogo I). Frente a los problemas que plantean los términos comunes, el uso de metalingüístico apropiado (como en *aspecto perfecto-imperfecto*) se revela importante en el proceso de conceptualización.
4. La proximidad de los textos finales de caracterización de las distintas formas verbales del pasado con los textos del dossier gramatical de la SDG, aspecto confirmado también por el análisis de los carteles (véase 6.2). En el diálogo I, como hemos indicado en la conclusión segunda, los textos finales ocultan los problemas de conceptualización de las estudiantes, que sólo revelan las interacciones. En el diálogo II, en cambio, el texto final

de caracterización del perfecto simple no recoge la riqueza conceptual que se observa en las interacciones, al situar al perfecto simple en relación con el resto de formas verbales del pasado.

El dossier gramatical, como fuente de consulta, es una garantía de corrección para los alumnos, que prácticamente reproducen sus palabras, con pocas variaciones. La opción seguida por los estudiantes en esta fase de la tarea es apropiarse de los modos de decir sancionados académicamente, aunque haya una comprensión confusa de los mismos. Por ello, las interacciones son de gran importancia para acceder, siquiera parcialmente, al proceso de conceptualización y para entender el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.3.3. Las interacciones sobre la comparación de tiempos verbales del pasado

La comparación, como proceso íntimamente unido a la percepción, tiene una decisiva importancia didáctica en el aprendizaje de la abstracción, ya que permite observar cómo los alumnos perciben los atributos de los elementos que comparan y qué relaciones establecen entre ellos. Afrontar la comparación de dos conceptos obliga a poner a prueba la comprensión de cada uno de ellos, por lo que es esencial en la conceptualización.

En los diálogos analizados, los alumnos comparan las siguientes formas verbales: en el diálogo I-grupo (1), el pretérito perfecto simple y el condicional simple; en el diálogo II – grupo (7), el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior.

Las interacciones de las secuencias discursivas de comparación –señaladas como (a) en la transcripción y en los cuadros 27-30– sirven de contraste con las de caracterización (señaladas como (b) y analizadas antes) y también con las respuestas recogidas en los carteles en respuesta a la pregunta “¿En qué se diferencia el uso de los tiempos?” (cuadro 24), ya analizadas en 6.2.2.

En el cuadro 32 se resume el contenido de las secuencias dedicadas a la comparación de las formas verbales en cada uno de los diálogos, diferenciando las que se refieren a lo que comparten y las que se refieren a las diferencias entre ellas:

	COMPARACIÓN (a)	
	RASGOS	
	COMUNES	DIFERENTES
DIALOGO I (Pretérito perfecto simple – Condicional simple)		<p>Sdisc. 27:</p> <p>T 186-193: Contraste entre perfecto simple y condicional.</p> <p>T 191-192: Pregunta sobre la posterioridad del condicional y explicación mediante el ejemplo.</p> <p>Sdisc. 28 (G-PR):</p> <p>T 194-202: Consulta con la profesora sobre el rasgo de posterioridad del condicional en relación con el perfecto simple.</p> <p>T 203: Reformulación del rasgo tras la ayuda de la profesora.</p> <p>Sdisc. 29: Contraste entre la formulación teórica y el ejemplo del condicional de posterioridad.</p> <p>Sdisc. 32, 34 y 38: Búsqueda de una formulación escrita para incluir en el cartel.</p> <p>T 254: La alumna oraliza el texto final y reflexiona sobre su posible falta de sentido.</p> <p>Sdisc. 52 (G-PR): Intento de conseguir la aprobación del texto de comparación escrito, que la profesora elude.</p>
DIALOGO II (Pretérito perfecto simple – Pretérito anterior)	<p>Sdisc. 2:</p> <p>T 8- 11: Aspecto perfecto en el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior.</p> <p>T 20-26: Anterioridad en pluscuamperfecto y pretérito anterior.</p> <p>Sdisc. 6:</p> <p>T 49-61: Rasgos comunes: tiempos pasados y perfectos.</p>	<p>Sdisc. 6:</p> <p>T 46-48: Carácter absoluto del perfecto simple y relativo del pretérito anterior</p> <p>T 62-67: Anterioridad como diferencia.</p> <p>T 68: Inmediatez como rasgo diferencial.</p> <p>Sdisc. 11:</p> <p>T 77-84: Perfecto simple como única forma simple de aspecto perfecto.</p> <p>Sdisc. 17: Perfecto simple como forma que sustituye al pretérito anterior, en desuso.</p> <p>Sdisc. 21-23-24 (OTR-G): Diferencia entre perfecto simple y pluscuamperfecto mediante el criterio de anterioridad (consulta de otros compañeros).</p> <p>T 167: Similitud entre las oposiciones: perfecto simple y anterior y perfecto simple-condicional por criterio de anterioridad.</p> <p>Sdisc. 26:</p> <p>T 169-173: Formulación de las diferencias entre perfecto simple y pretérito anterior.</p> <p>T 174: Rasgo de inmediatez en el pretérito anterior.</p>

Cuadro 32. Secuencias discursivas de comparación de tiempos verbales del pasado en los diálogos I y II

a. Comparación entre pretérito perfecto simple y condicional

El contraste entre ambos tiempos ocupa el 14,05%⁴⁵ de las interacciones en el diálogo I, y aparece al final de la sesión sexta (véase gráfica en cuadro 29). Las alumnas han dedicado buena parte del tiempo y del esfuerzo a caracterizar cada una de las formas verbales y afrontan esta parte de la tarea con poca seguridad (turno 186 “pues no sé en qué se diferencian”). Sara G apunta un primer rasgo diferenciador del perfecto simple (turno 188, “hace una acción en el pasado”), que ambas descartan por obvio (turno 190: “¿no?, hombre, eso es de lógica”, razona Sara G). La comparación les obliga a preguntarse por el significado de un rasgo que consideran esencial para diferenciar las dos formas verbales, la posterioridad del condicional respecto del perfecto simple (turno 191: “¿qué quiere decir *expresa una acción posterior a otra?*”), a lo que Sara G responde con la explicación del ejemplo del dossier (turno 192: “es que *prometiste que nos ayudarías*, nos prometió... que luego nos ayudaría, ¿no?, ¡de lógica!) y del suyo propio (turno 194: “*una acción posterior a otra se refiere a esto me dijiste que... iríamos de viaje* eso no, ¿verdad? ¿o sí?”), buscando en este caso la aprobación de la profesora (que ella elude, turno 195). Ante la negativa de la profesora, Carla cambia de estrategia y comenta las dificultades que les plantea comprender el lenguaje abstracto de la gramática (turno 197: “es que no sabemos lo que quiere decir *expresa una acción posterior a otra?*”). Las indicaciones de la profesora (turnos 198, 200 y 202) sirven para que las alumnas reformulen el rasgo (turno 203: “o sea que expresa una acción, o sea, ha expresado una acción y luego expresa otra, que va después de esta acción... el condicional”), lo apliquen de nuevo al ejemplo (turnos 206-210) y vuelvan a reformularlo convirtiéndolo en el eje de la comparación (turno 211: “[...] el condicional, al contrario que el perfecto simple, demuestra o expresa una acción que todavía no ha pasado ¿no?”).

Tras lo que parece ser una satisfactoria conceptualización de las diferencias entre las dos formas verbales, se esconde un problema de lenguaje, que Carla observa con cierta perplejidad (turno 212: “[...] pero una cosa, el condicional ese es que aún no ha suced-, no ha pasado, es un futuro del pasado, es un futuro del pasado [...]”). Las cuestiones materiales sobre cómo escribir el texto y quién lo va a exponer dejan en suspenso el problema, que reaparece en el turno 254 cuando Carla relee lo que ha escrito “*presenta una acción ya acabada y el condicional, al contrario, expresa una acción posterior a otra, una acción que todavía no ha pasado, pero sigue siendo un pasado*”. Ante esta formulación, Carla comenta a su compañera: “esto no tiene sentido, porque dice una acción que todavía no ha pasado pero sigue sien- sigue siendo...”, aunque de nuevo su reflexión se ve interrumpida. Finalmente, las alumnas intentan recabar la aprobación de la profesora para esta formulación (turnos 306-309), que ella vuelve a eludir recomendándoles que pasen a limpio el texto, preocupada por garantizar el final de la actividad en el tiempo previsto.

⁴⁵ Este porcentaje se obtiene sumando los turnos en grupo (8,43%), los turnos de interacción con la profesora (5%) y con otros compañeros (0,62%), según los datos recogidos en el cuadro 28.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (1): SARA G-CARLA	Profesora (PR)
DIÁLOGO I Sdisc. 27	186	SARA G: pues no sé en qué se diferencian ↓ en que el pretérito perfecto simple siempre: siempre:: cómo te diría yo:: hace una::	
	187	CARLA: eso creo que se llama::	
	188	SARA G: hace una acción en el pasado ↓	
	189	CARLA: no::	
	190	SARA G: no ↑ hombre eso es de lógica ↓	
	191	CARLA: qué quiere decir <i>expresa una acción posterior a otra</i> ↑	
	192	SARA G: es qué ↑ <i>prometistes que nos ayudarías</i> ↑ nos prometió:: que luego nos ayudaría no ↑ de lógica	
	193	CARLA: una acción posterior a otra:: yo he puesto <i>el pretérito perfecto simple nos presenta una acción ya acabada y el condicional:: al contrario::</i>	
DIÁLOGO I Sdisc. 28	194	SARA G: <i>una acción posterior a otra</i> se refiere a esto ↑ <i>me dijiste que:: iríamos de viaje</i> eso no: verdad ↑ o sí ↑	
	195		PR: es que no puedo yo confirmarlo: ni confirmarlo:: ni decir no puedo decir si está bien o mal yo creo que:: entre las dos ahora cuando hayáis hecho la explicación de las diferencias eh lo revisáis lo de la compañera no ↑ eso lo habéis hecho ya no ↑
	196	SARA G: no si revisao ya está lo que estamos haciendo ahora es:: ver la diferencia que hay entre uno y otro_ por eso te había preguntao yo eso si::	
	197	CARLA: es que no sabemos lo que quiere decir <i>expresa una acción posterior a otra</i> ↓	
	198		PR: posterior: qué es posterior ↑ anterior es anterior ↓
	199	SARA G: antes ↓	
	200		PR: =posterior es después ↓
	201	CARLA: posterior es después ↓ =	
	202		PR: posterior es después ↓
	203	SARA G: o sea que expresa una acción o sea ha expresao una acción y luego expresa otra que va después de esta acción (...) el condicional	
	204	CARLA: ah ↑ vale ↓	
	205	SARA G: entiendes ↑	

DIÁLOGO I Sdisc. 29	206	CARLA: me dijistes xxx esta signi- en el pretérito perfecto simple es que ya está acabao ↑	
	207	SARA G: cómo ↑	
	208	CARLA: que la acción ya está acabada ↓	
	209	SARA G: ahá ↓	
	210	CARLA: pero en el condicional aún no se ha hecho <i>dijiste que iríamos de viaje</i> pero aún no hemos ido ↓	
	211	SARA G: una acción acabada y el condicional al contrario: el condicional al contrario que el pretérito perfecto simple ehhh demuestra o expresa una acción que todavía no ha pasado: no ↑	
	212	CARLA: expresa una acción (...) pero una cosa: pero una cosa: el:: el condicional ese es que aún no ha suced- no ha pasado ↓ es un fu- es un futuro: del pasado ↓ es un futuro del pasado ↓ xxxx compuesto de- ↓	

[...]

DIÁ- LOGO I Sdisc. 32	218	CARLA: ah pues mira pongo: <i>el pretérito perfecto simple nos expresa =una acción ya acabada</i>	
-----------------------------	-----	--	--

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 34	220	CARLA: y el condicional al contrario expresa una ac- pero me tienes que escuchar no ↑	
	221	SARA G: te estoy escuchando ↓	
	222	CARLA: siii ((tono de duda))	
	223	SARA G: que enton-xxx	
	224	CARLA: ((risas)) = <i>el pretérito perfecto simple</i>	
	225	SARA G: acción acabada y que el condicional no=	
	226	CARLA: <i>nos presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra: una acción que todavía no ha pasado ↓ futuro del pasado ↓</i>	
	227	SARA G: que todavía no ha pasado ↓ futuro del pasado ↓	
	228	CARLA: <i>me dijiste: que iríamos al cine</i> ↑	

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 38	254	CARLA: <i>presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra una acción que todavía no ha pasado pero sigue siendo un pasado ↓ (...)</i> joder tía esto no tiene sentido porque dice una acción que todavía no ha pasado pero sigue sien- pero sigue siendo	
------------------------	-----	--	--

[...]

DIÁLOGO I Sdisc. 52	306	CARLA: esto es que mira xxxx ((se dirige a la profesora))	
	307	SARA G: esto de aquí ↑ hemos puesto <i>el pretérito perfecto simple nos presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra una acción que todavía no ha ocurrido: pero- pero si-</i> ↑	
	308	CARLA: <i>pero sigue siendo</i>	
	309	SARA G: ah <i>pero sigue siendo pasado</i> ↓	
	310		PR: pásalo Carla: pásalo: pásalo a limpio ↓

Ni la brevedad ni las interrupciones con asuntos periféricos ocultan la intensidad del trabajo de conceptualización que están realizando las alumnas. El vaivén del ejemplo a la formulación abstracta pone de relieve, a nuestro juicio, la importancia de los ejemplos en la conceptualización, así como la diferencia entre explicar a través de un ejemplo o explicar mediante el lenguaje abstracto de la gramática.

En este caso, las alumnas entienden el valor de posterioridad del condicional en los dos ejemplos que manejan (*Prometiste que nos ayudarías* y *Me dijiste que iríamos de viaje*) y desde esa comprensión son capaces de entender el carácter acabado del perfecto simple y el inacabado del condicional, así como el carácter relativo de esta forma verbal. Pero cuando intentan formular la idea en el lenguaje abstracto de la gramática “el condicional, al contrario, expresa una acción posterior a otra, una acción que todavía no ha ocurrido, pero sigue siendo un pasado” (véase figura 58), la imprecisa formulación de esta última parte de la idea (en realidad, sería algo como *pero forma parte de las formas relativas del pasado cuando depende del perfecto simple*) acaba por confundirlas.

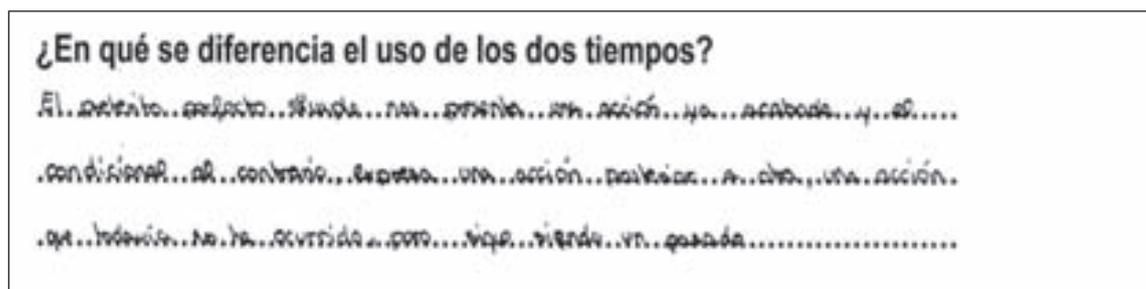


Figura 58. Cartel del grupo (1). Detalle (diferencia entre pretérito perfecto simple y condicional simple)

Pese a ello, en las interacciones de comparación se observan logros de conceptualización notables:

- La elección del rasgo de *posterioridad* como base de comparación y también, en segundo lugar del *aspecto* (acción acabada del perfecto simple frente a la acción que se plantea como no pasada) supone entender que los valores modales del condicional, utilizados en la caracterización, no permiten el contraste con el perfecto simple.
- Las interacciones sobre los ejemplos muestran que las alumnas saben cuáles ejemplifican el rasgo de posterioridad y saben señalar en ellos la forma absoluta y la forma relativa.
- Las reformulaciones explicativas de los rasgos muestran cómo se acercan a la noción de *posterioridad* y también, las limitaciones con que se encuentran (en este caso, son incapaces de reformular con precisión la idea del condicional como *futuro del pasado*).

El recurso a la profesora es más una búsqueda de seguridad que una necesidad. Las ayudas de la profesora (turnos 194-200), siempre indirectas, no inciden en el trabajo de conceptualización

de las alumnas, que buscan, sin conseguirlo, la aprobación a sus conclusiones (turnos 306-310). Las peticiones de ayuda muestran la necesidad del grupo de un control externo, que –acudiendo a Vigotski– permita el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

b. Comparación entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior

El contraste entre ambos tiempos ocupa el 29,50%⁴⁶ de las interacciones en el diálogo II, concentradas sobre todo al principio de la sesión sexta, con algunos momentos del final. Los alumnos han realizado con rapidez la caracterización de las formas verbales y ya durante esta primera operación, de forma espontánea han ido establecido algunas comparaciones (ejemplo 16), al constatar que tanto el perfecto simple como el anterior son formas de aspecto perfecto (turnos 8-11) o al darse cuenta de que la anterioridad es un rasgo común del pretérito anterior y del pluscuamperfecto (turnos 20-26):

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DIÁLOGO II Sdisc.2	8	VICENT: pues::: el pretérito perfecto simple ((cambia el tono de voz, utiliza un tono escolar, de “decir la lección”)) es de aspecto perfecto ↓	
	9	NICO: claro xxxx no te he oído: un poquito más fuerte	
	10	VICENT: ES DE ASPECTO PERFECTO	
	11	NICO: xxx lo mismo que el mío	

[...]

DIÁLOGO II Sdisc.2	20	VICENT: y qué entiendes por anterior a él mismo ↑	Discusión sobre el carácter absoluto o relativo del tiempo
	21	NICO: el mío↓	Nico habla del pretérito anterior
	22	VICENT: a ver–	
	23	NICO: él mismo ha de ser xxx anterior a ÉL	
	24	VICENT: ah:: ↑ TIEMPOS ↑	
	25	NICO: ah:::	
	26	VICENT: y el pluscuamperfecto	Relaciona el pluscuamperfecto, con el pretérito anterior, por el rasgo de anterioridad respecto del perfecto simple.

Ejemplo 16. Interacción: rasgos comunes entre pretérito perfecto simple y pret. anterior (D.II, Sdisc. 2)

La comparación entre el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior se realiza fundamentalmente durante la secuencia discursiva 6 (ejemplo 17) y toma como punto de partida la diferencia que señala Nico entre el carácter absoluto del perfecto simple y relativo del pretérito anterior (turno 48: “que el pretérito anterior hay que ponerlo con otra cosa para que tenga sentido, el pretérito simple no hace falta”). Vicent contesta señalando dos rasgos comunes –tiempo y

⁴⁶ Este porcentaje se obtiene sumando los turnos en grupo (24,59%) y con otros compañeros (4,91%). No hay, en este caso, turnos de interacción con la profesora (v. cuadro 28).

aspecto– y apuntando una diferencia (turno 49: “el pretérito perfecto simple es un tiempo pasado acabado y el pretérito anterior también, pero más pasado”), que Nico reformula como rasgo de anterioridad (turno 52: “que va anterior al pretérito perfecto simple”). Entre los turnos 57 al 59 sintetizan los rasgos comunes (pasados, perfectos, que narran acciones pasadas acabadas) y, tras comprobar que entienden el significado de *perfecto* (turno 61: “perfecto significa que la acción está acabada”) comienzan a analizar las diferencias (turnos 62-68) que centran inicialmente en el rasgo de *anterioridad* (turno 66: “indica una acción anterior a la del pretérito perfecto simple”), para añadir a continuación el de *inmediatez* (turno 68: “una acción inmediatamente anterior”).

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DIALOGO II Sdisc. 6	46	NICO: es que este verbo se puede poner así: así también se puede poner normal: sabes↑	
	47	VICENT: eh ↑	
	48	NICO: que el pretérito anterior hay que ponerlo con otra cosa para que tenga sentido: el pretérito simple no hace falta	Nico alude al carácter relativo del pretérito anterior
	49	VICENT: xxxx ((como si leyera lo que ha escrito)) el pretérito perfecto simple es un tiempo pasado acabado y el pretérito anterior también: pero más pasado ↓	
	50	NICO: el pretérito anterior es un tiempo ↑	
	51	VICENT: =muy pasado=	
	52	NICO: =que va anterior al pretérito perfecto simple=	
	53	VICENT: sí	
	54	NICO: sabes ↑	
	55	VICENT: pues::	
	56	NICO: qué más ↑	
	57	VICENT: eso xxxx son pasados	
	58	NICO: y son perfectos ambos	
	59	VICENT: y narran acciones pasadas acabadas	
	60	NICO: si fuera perfecto qué significaba ↑ xxxx	
	61	VICENT: eh::: perfecto significa que la acción está acabada	
	62	NICO: ah (..) bueno: se diferencian (...) en qué se diferencian ↑ en::: que	
	63	VICENT: xxxx	
	64	NICO: indica que es anterior	
	65	VICENT: xxxx	
66	NICO: xxx ((risas)) indica una acción anterior a la del pretérito perfecto simple		
67	VICENT: xxx		
68	NICO: una acción inmediatamente anterior (...)		

Ejemplo 17. Interacción: comparación entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior (D.II, Sdisc. 6)

Tras establecer los rasgos que diferencian ambas formas, el interés de los estudiantes se desvía a la realización del cartel y en aspectos diversos del texto que están escribiendo. Pero

la misma tarea de escritura propicia nuevas reflexiones, que completan la conceptualización realizada antes (ejemplo 18, secuencias discursivas 11, 17 y 26):

- La constatación de que el perfecto simple es la única forma verbal simple que tiene aspecto perfecto. En la secuencia discursiva 11 (turnos 77-84), Nico plantea esta cuestión, que parece haberle pasado inadvertida antes: (turno 79): “¿cómo es que consta de sólo una palabra?, se plantea Nico, a lo que Vicent responde, en el turno 82, “es perfecto simple, es una sola palabra”; “y perfecto también, ¿qué te estoy diciendo?”, concluye Nico en el turno 83).
- La importancia de indicar qué forma verbal suple el desuso del pretérito anterior. En la secuencia discursiva 17 (turnos 137-142), los problemas del espacio disponible en el cartel provocan una breve discusión a propósito de la relevancia del dato de que el perfecto simple es el sustituto más habitual del pretérito anterior, forma en desuso. La insistencia de Nico (turno 139: “no, no, que no da igual”) acaba venciendo las resistencias de Vicent (turno 142: “vaale, *sustituída...* pongo *pretérito pps*”).
- La elección del perfecto simple como eje de la redacción de las diferencias. En la secuencia discursiva 26 (turnos 168-175), antes de escribir en el cartel las diferencias entre ambos tiempos, Nico plantea una doble posibilidad (turno 169: “[...] ¿quieres que pongamos *en que el pretérito anterior indica una acción inmediatamente anterior al perfecto simple o que el pretérito perfecto simple es una acción posterior a la del pretérito anterior?*”), que Vicent decanta hacia el pretérito perfecto simple (turno 174: “*inmediatamente posterior*”). En ambos casos el rasgo elegido para diferenciar las dos formas verbales es el mismo, pero la perspectiva desde la cual se redacta, no. Aunque no se explicitan las razones de la elección, el hecho de haber señalado el perfecto simple como forma absoluta de los tiempos del pasado, que ordena las demás, parece estar en la base de la elección (véase figura 59).

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DIÁLOGO II Sdisc. 11	77	NICO: esto ya te he dicho que es <i>perfecto</i>	
	78	VICENT: ya	
	79	NICO: cómo es que consta de solo una palabra↑	Observación formal: todos los perfectos son compuestos (dos palabras) y este tiene solo una
	80	VICENT: eh ↑	
	81	NICO: nada	
	82	VICENT: es perfecto simple: es una sola palabra	
	83	NICO: y perfecto también: qué te estoy diciendo ↑	
	84	VICENT: no	

[...]

DIALOGO II Sdisc. 17	137	NICO: <i>sustituída por- sustituida por el pretérito perfecto simple</i>	
	138	VICENT: eso da igual ↑	
	139	NICO: no: no: que no da igual	
	140	VICENT: que sí::	
	141	NICO: que sí: que solo falta la otra línea	
	142	VICENT: vaale: <i>sustituída ... pongo pretérito pps</i> ↑	

[...]

DIALOGO II Sdisc. 26	168	VICENT: en que el pretérito perfecto simple	
	169	NICO: <i>en que el pretérito anterior (..) espera espera para xxxx: quieres que pongamos en que el pretérito anterior indica una acción inmediatamente anterior al perfecto simple o que el pretérito perfecto simple es una acción posterior a la del pretérito anterior</i> ↑	
	170	VICENT: xxxxx	
	171	NICO: <i>en que el pretérito perfecto simple es una acción</i>	
	172	VICENT: es una acción	
	173	NICO: <i>posterior</i>	
	174	VICENT: <i>inmediatamente posterior</i>	Vicent matiza la observación de Nico sobre la posterioridad del pretérito anterior añadiendo el criterio de <i>inmediatez</i> .
	175	NICO: <i>a la del pretérito anterior</i>	

Ejemplo 18. Interacción: comparación entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior - otros rasgos (D.II, Sdisc. 11-17-26)

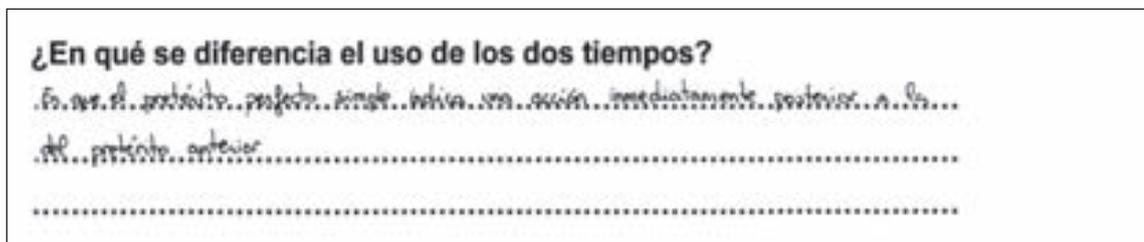


Figura 59. Cartel del grupo (7). Detalle (diferencia pretérito perfecto simple - pretérito anterior)

Mientras Nico y Vicent finalizan la escritura del cartel, el trabajo del grupo se ve interferido por la consulta de otros compañeros (ejemplo 19, secuencias discursivas 21, 23 y 25). Vicent escribe y Nico atiende la consulta. Por sus respuestas (turno 161) sabemos que se trata de las diferencias entre el perfecto simple y el pluscuamperfecto. Nico señala a sus compañeros el rasgo de *anterioridad* del pluscuamperfecto como el básico para diferenciarlo del perfecto simple (turnos 161 y 165). “Es lo mismo que el nuestro”, concluye en el turno 167.

Esta breve consulta confirma un aspecto observado durante la caracterización del pretérito anterior (véase 6.2.1.d): Nico vuelve a equiparar el pretérito anterior y el pretérito pluscuamperfecto en función del rasgo común de *anterioridad* (turno 167: “es lo mismo que el nuestro”), ignorando el rasgo de *inmediatez* y sus consecuencias sintácticas.

Diálogo Sdisc.	Turno	GRUPO (7): VICENT-NICO	Observaciones
DIÁLOGO II Sdisc. 21	157	NICO: es simple: es una diferencia: uno sirve para una cosa y otra cosa no ↑	Nico responde a un compañero (X) que le ha preguntado por la diferencia entre dos formas verbales. Vicent sigue escribiendo el cartel.

[...]

DIÁLOGO II Sdisc. 23	159	NICO: a ver uno sirve para decir una cosa en un: en un momento cuál sea↓	
----------------------	-----	---	--

[...]

DIÁLOGO II Sdisc. 25	161	NICO: pretérito perfecto simple, es simple. Pues, el pluscuamperfecto es anterior al perfecto –	
	162	X: no	
	163	NICO: es imperfecto ↑es pluscuamperfecto (..) sobre todo una diferencia::: hay una diferencia	
	164	X: xxxx	
	165	NICO: ah ↑ porque el pluscuamperfecto es anterior (..) y eso: pues si lo tienes ahí ((señalando al dossier)) uno sirve para una cosa no ↑ ahí lo tienes en plan simplificado uno sirve para una cosa y el otro para la otra no ↑	
	166	X: igual que este: expresa acciones anteriores a xxxx	
	167	NICO: es lo mismo que el nuestro::: ((silencio)) bueno	Acaba la consulta del compañero. Vuelta al trabajo con Vicent.

Ejemplo 19. Interacción: consulta de comparación entre pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior (D.II, Sdisc. 21-23-25)

En las interacciones de comparación entre el pretérito perfecto simple y el pretérito anterior, el grupo (7) sigue una estrategia distinta a la observada en el diálogo I. Parte de la constatación de las similitudes, para después centrarse en los aspectos diferenciales. Igual que ocurre en la caracterización, relacionan las diferentes formas verbales, partiendo del pretérito perfecto simple como la forma absoluta de los tiempos del pasado y considerando únicamente los rasgos teóricos, sin alusiones a los ejemplos. El grupo maneja bien el rasgo *anterioridad-posterioridad* pero no concede suficiente importancia al rasgo *inmediatez*, lo que les impide entender las diferencias del pretérito anterior con el pluscuamperfecto (aspecto que no se observa en el cartel, ya que no era objeto de su trabajo).

c. Conclusiones sobre las interacciones de comparación de formas verbales del pasado

Las conclusiones fundamentales que se deducen del análisis de las interacciones de comparación de formas verbales del pasado en los diálogos I y II son las siguientes:

1. La importancia de la comparación en la conceptualización que realizan los alumnos, ya señalada al analizar los carteles (véase 6.2.2). Al no estar recogido este aspecto en el dossier gramatical de la SDG, los alumnos no pueden reproducir lo que otros dicen, por lo que sus interacciones nos permiten observar aspectos de la conceptualización diferentes y complementarios de los ya analizados en las interacciones de caracterización y en los textos de los carteles.
2. La posibilidad de valorar mejor los logros y las dificultades de comprensión de los estudiantes a través de las reflexiones realizadas durante el proceso de trabajo, que no siempre se recogen en los textos finales:
 - a. La selección de rasgos de la misma naturaleza para realizar la comparación, aspecto observable en los dos diálogos: el *aspecto*, el *carácter absoluto o relativo* de las formas verbales y su relación de *anterioridad o posterioridad*. En el diálogo I, esto supone relegar los valores modales del condicional, de tanta importancia en la caracterización de la forma verbal.
 - b. La importancia del rasgo *anterioridad-posterioridad* como complemento de la diferencia entre forma absoluta o relativa, a la hora de comparar el pretérito perfecto simple con el condicional o con el pretérito anterior, aspecto que corrobora lo observado en los carteles (véase 6.2.2.a).
 - c. Las dificultades que se ocultan detrás de determinados rasgos, como sucede en el diálogo II, al distinguir el pretérito anterior y el pluscuamperfecto. Pese a que el texto escrito recoge el rasgo *inmediatez* propio del pretérito anterior, las interacciones de los estudiantes muestran que no parecen concederle entidad teórica, puesto que consideran igual la oposición entre el perfecto simple y el pretérito anterior o el pluscuamperfecto.
3. Las dificultades que plantea a los estudiantes el uso adecuado y preciso del lenguaje para explicar diferencias gramaticales:
 - a. En el diálogo I, el texto escrito no recoge bien la reflexión oral realizada por las alumnas al comparar el condicional con el perfecto simple, basándose sobre todo en la observación de dos ejemplos que muestran su condición de *futuro del pasado*. Al formular la reflexión por escrito las estudiantes no son capaces de formular con precisión la idea, como bien plantea una de ellas (“esto no tiene sentido”). Este tipo de problemas solo es observable en las interacciones.
 - b. En el diálogo II, las interacciones muestran que, tras una buena formulación de diferencias se oculta una insuficiente comprensión de las mismas. Aunque el grupo (7) ha indicado que el perfecto simple es *inmediatamente* posterior al anterior, las

interacciones muestran que no entienden el alcance de ese “inmediatamente”. Este aspecto, solo observable en las interacciones, también aparece en las interacciones de caracterización de este mismo grupo (véase 6.3.2.c).

- c. En ambos diálogos se observan las aproximaciones que realizan los alumnos entre la actividad metalingüística que verbalizan en lenguaje común y aquella que verbalizan, o intentan verbalizar, en lenguaje específico. El vaivén de una a otra forma de expresión para reformular los contenidos gramaticales con los que están trabajando les permite apropiarse de los conceptos y es una garantía de comprensión, aunque no siempre sea suficiente para permitir una expresión precisa.

4. Las diferentes estrategias utilizadas al comparar los tiempos verbales:

- a. La búsqueda únicamente de rasgos diferenciales (diálogo I) o la delimitación inicial de rasgos comunes para luego buscar las diferencias (diálogo II). Esta diferencia de estrategias corrobora observaciones similares realizadas en los carteles (véase 6.2.2.b).
- b. La utilización de los ejemplos en la comparación (diálogo I) o la consideración únicamente de los rasgos de caracterización (diálogo II). Esta diferencia no es observable en los carteles y muestra dos formas diferentes de abstraer: en el diálogo I, las estudiantes, parten del ejemplo para entender la *posterioridad* del condicional respecto del perfecto simple. En el diálogo II la comparación de rasgos no se apoya en los ejemplos, aspecto ya observado en la caracterización. Pese a que esta estrategia parece mostrar una mayor capacidad de abstracción, las interacciones revelan los peligros que encierra: sin el necesario contraste con los ejemplos, hay rasgos que pasan inadvertidos, como ocurre con las diferencias entre el pluscuamperfecto y el anterior.

6.4. Conclusiones sobre la tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado

La tarea analizada tiene como objetivo de aprendizaje que los alumnos conceptualicen las diferencias entre las formas verbales del pasado. Corresponde a la fase central de la SDG, en la que se plantea el aprendizaje de los contenidos de la unidad, una vez realizadas las primeras exploraciones.

Por tanto, hemos pretendido acercarnos al aprendizaje de los alumnos sobre las formas verbales del pasado mediante la triangulación de los carteles explicativos elaborados por ellos y de dos muestras representativas de las interacciones en grupo que acompañaron su realización. Se ha tenido en cuenta así tanto el producto como el proceso de la tarea.

Tras las conclusiones parciales (logros, dificultades y estrategias) sobre cada uno de los aprendizajes propuestos, planteamos ahora nuestras conclusiones de conjunto, referidas a la valoración global de los aprendizajes realizados por los estudiantes, al método de análisis empleado, al planteamiento de la tarea como actividad de conceptualización y a las implicaciones que de ella se deducen para la enseñanza y el aprendizaje gramatical.

La consideración conjunta de los resultados parciales expuestos permite las siguientes conclusiones:

6.4.1. Sobre la conceptualización: logros y obstáculos

1.a. Logros:

- 1.a.1. Los rasgos que permiten a los alumnos conceptualizar las diferencias entre las distintas formas verbales del pasado son básicamente el *aspecto* (acción que se plantea como acabada-inacabada) para la oposición entre perfecto simple e imperfecto y la *anterioridad-posterioridad* respecto del perfecto simple como forma absoluta, para el pretérito pluscuamperfecto, el pretérito anterior o el condicional simple.
- 1.a.2. El *aspecto* (perfecto-imperfecto) es un rasgo que los alumnos perciben con mayor facilidad que el rasgo *anterioridad – posterioridad*, que implica entender además la diferencia entre forma absoluta y formas relativas en la organización de los tiempos verbales del pasado.
- 1.a.3. Las formas verbales que mejor caracterizan los alumnos son el pretérito perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto, tanto por la comprensión de sus rasgos gramaticales como por el mayor dominio lingüístico que tienen de las mismas.
- 1.a.4. En la conceptualización resultan esenciales tanto la aplicación de los rasgos a ejemplos como la comparación entre distintas formas verbales. Ambas operaciones permiten romper la dinámica de “decir el conocimiento”, apropiándose de las palabras de las obras de referencia, y obligan a los estudiantes a poner a prueba su comprensión del lenguaje de la gramática.
- 1.a.5. La imitación de ejemplos se revela como una estrategia útil para inducir en los alumnos la utilización de estructuras sintácticas y de marcadores temporales que ponen de relieve los rasgos señalados para cada forma verbal.

1.b. Obstáculos

- 1.b.1. Los obstáculos observados durante la tarea se agrupan en dos bloques: los que corresponden a dificultades de conceptualización (obstáculos epistemológicos) y aquellos

que obedecen a falta de dominio funcional o del uso lingüístico por parte de los estudiantes.

1.b.2. Dentro de los obstáculos epistemológicos, el rasgo que plantea más dificultades de comprensión es el de anterioridad-simultaneidad-posterioridad, unido al carácter relativo de las formas verbales que lo presentan, tanto por su dificultad teórica como por la necesidad de observarlo en estructuras sintácticas complejas.

1.b.3. Los obstáculos epistemológicos se observan fundamentalmente en tres formas verbales: el pretérito imperfecto, el pretérito anterior y el condicional simple.

1.b.3.1. En el pretérito imperfecto, la dificultad se centra en su uso como forma *simultánea* en relación con el perfecto simple.

1.b.3.2. En el pretérito anterior, la dificultad reside en diferenciarlo del pretérito pluscuamperfecto, con el que comparte el valor de *anterioridad*. Los alumnos no perciben el rasgo de *inmediatez* como claramente diferenciador.

1.b.3.3. En el condicional simple, la dificultad reside en la comprensión de su *posterioridad* respecto del perfecto simple.

1.b.4. Los obstáculos referidos a la falta de dominio funcional se concentran fundamentalmente en el pretérito anterior y en el condicional simple.

1.b.4.1. El pretérito anterior es una forma no utilizada por los estudiantes, por lo que carecen del suficiente dominio funcional para detectar usos anómalos de la misma.

1.b.4.2. Los valores modales del condicional simple, más fácilmente percibidos por los alumnos, dificultan la percepción de esta forma verbal como forma relativa del perfecto simple.

1.b.5. En el pretérito imperfecto, el uso de esta forma verbal para acciones habituales dificulta la percepción de su carácter de forma simultánea del perfecto simple e incluso de forma absoluta en relación con otras formas verbales del pasado.

1.b.6. Los obstáculos de falta de dominio funcional dificultan la comprensión de los rasgos caracterizadores y, por tanto, la conceptualización. Esto es especialmente evidente en el pretérito anterior.

6.4.2. Sobre el uso del lenguaje en la conceptualización

- 2.a. La conceptualización que realizan los alumnos utiliza tanto lenguaje común como lenguaje específico. Las reformulaciones de uno a otro permiten observar la comprensión de los rasgos gramaticales planteados.
- 2.b. La reproducción del lenguaje específico de las obras de referencia, por sí sola, impide observar la comprensión real de los alumnos ya que el metalenguaje gramatical plantea equívocos en relación con el uso común de buena parte de los términos empleados (pasado, acabado, anterior...).
- 2.c. La comparación de rasgos gramaticales y la explicación de ejemplos impiden que los alumnos se limiten a “decir el conocimiento”, es decir, a reproducir las palabras de las obras de referencia. Son operaciones que los alumnos realizan mezclando su propia manera de hablar sobre los rasgos gramaticales y el metalenguaje aprendido, en un esfuerzo de elaboración propia del conocimiento gramatical. Por ello, este tipo de interacciones, especialmente si se realizan entre iguales, tienen una importancia decisiva para observar cómo conceptualizan los alumnos y cómo se intentan apropiar del lenguaje específico de la gramática.

6.4.3. Sobre el método de análisis

- 3.a. Los datos obtenidos muestran la complementariedad del análisis de los carteles elaborados por los alumnos y de la selección de interacciones y su importancia en la observación de los aprendizajes.
- 3.b. El análisis de los carteles muestra dos contrastes necesarios en la conceptualización que se persigue: el de los rasgos seleccionados con los ejemplos propuestos en la caracterización de formas verbales y el contraste posterior con la comparación entre ellas. Estos contrastes permiten analizar el proceso de abstracción en su conjunto (atributos-ejemplos-comparación) y son una forma de triangular los resultados obtenidos en el conjunto del grupo-clase.
- 3.c. El análisis global de dos diálogos completos durante la realización de la actividad permite una mejor valoración de los logros y las dificultades observados en los carteles, el contraste entre el lenguaje usado en el proceso y los textos resultantes y una aproximación a las estrategias seguidas por los estudiantes en la resolución de la tarea.
- 3.d. Los diálogos analizados siguen un mismo *patrón temático*, marcado por la gestión del contenido que requiere la estructura del cartel explicativo (caracterizar dos formas verbales del pasado mediante rasgos y ejemplos y compararlas) y unas mismas pautas de organización,

derivadas del trabajo en pequeño grupo, con funciones de asesoramiento y control de la profesora.

- 3.e. El análisis de las interacciones sobre gestión del contenido (caracterización y comparación de formas verbales del pasado) muestra cómo los alumnos se apropian del lenguaje de las obras de referencia, la consideración aislada o en relación de las formas verbales del pasado, el papel que conceden a los ejemplos en la abstracción así como las distintas estrategias para comparar las formas verbales.
- 3.f. Los diálogos analizados muestran, asimismo, la implicación de los alumnos en la tarea de conceptualización gramatical planteada y las diferencias en la forma de abordarla, pese a la aparente rigidez de la estructura del cartel y de las pautas proporcionadas para realizar la actividad.

6.4.4. Sobre el planteamiento didáctico de la tarea

- 4.a. La tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado es una actividad fundamentalmente de comprensión, que integra diferentes aspectos del aprendizaje de la abstracción aplicados a la enseñanza gramatical: la apropiación del lenguaje de las obras de referencia, la combinación de saber teórico y saber práctico (ejemplos) y la validación de estos saberes en la comparación de conceptos, como actividad de análisis.
- 4.b. La elaboración de un cartel explicativo por parte de los alumnos permite combinar la lectura comprensiva con la escritura (selección de rasgos de cada forma verbal y comparación entre formas verbales). La expresión escrita favorece la conceptualización, en una situación didáctica de interacción entre iguales, cuyo diseño impide la reproducción del conocimiento teórico de las fuentes consultadas.
- 4.c. La interacción entre iguales, como parte esencial del diseño de la tarea, se revela como un importante recurso metodológico para lograr la conceptualización perseguida.
- 4.d. La conceptualización sobre las formas verbales del pasado supone la primera parte de la fase central de la SDG. La utilización de estos conocimientos gramaticales en la redacción de un relato, como actividad de producción vinculada a los usos cotidianos del lenguaje completa el planteamiento didáctico acerca de la relación entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico en los estudiantes.

6.4.5. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática

- 5.a. Los resultados del trabajo de conceptualización gramatical planteado muestra la importancia de diseñar tareas que permitan a los alumnos poner a prueba su comprensión del lenguaje teórico, como ocurre en la comparación de formas verbales del pasado.

- 5.b. El análisis de los diálogos muestra la importancia de plantear dinámicas de aula que impliquen la interacción entre iguales y la cooperación en la resolución de tareas que impliquen razonamientos teóricos, de forma que los estudiantes se habitúen a “hablar sobre ciencia” con pautas establecidas.

7

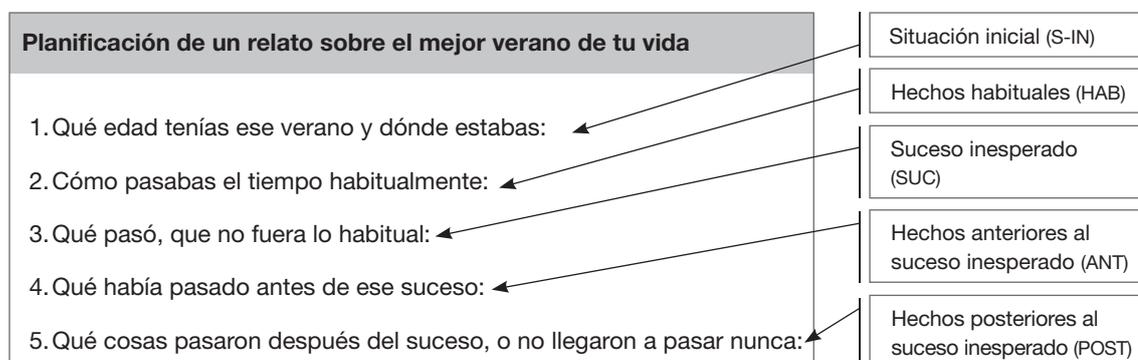
EL USO REFLEXIVO: LA ESCRITURA DE UN RELATO Y SU REVISIÓN ENTRE IGUALES

7.1. El uso reflexivo: el planteamiento de la tarea de aprendizaje

La elaboración del relato de una experiencia vivida, con revisión entre iguales, planteada en la segunda fase de la SDG, es una tarea compleja, complementaria del trabajo de conceptualización realizado por los alumnos y analizado en el capítulo anterior. Mediante ella, se pretende que los alumnos, tras el trabajo de reflexión metalingüística explícita que supone la explicación de las diferencias entre dos formas verbales del pasado, realicen una producción planificada en la que utilicen de forma consciente los tiempos del pasado. La producción toma como referencia un relato (“El mejor verano”, de Espido Freire, véase anexo I), leído y analizado en la primera fase de la SDG.

La estrategia didáctica utilizada fue la siguiente:

- a. Planificación del texto, realizada en el aula, con ayuda de una plantilla (figura 38, que reproducimos de nuevo a continuación), incluida en la SDG.



Categorías de análisis para el uso de los tiempos verbales en el relato

- b. Escritura individual de la primera versión del relato (realizada por los alumnos fuera del aula).
- c. Lectura de los relatos en el aula y primera reflexión en grupo-clase, dirigida por la profesora, sobre los verbos utilizados.
- d. Ejercicio de reflexión metalingüística sobre correlaciones de tiempos verbales del pasado en entornos oracionales de uso frecuente.
- e. Revisión entre iguales del uso de los tiempos verbales del pasado.
- f. Escritura de una segunda versión del relato, también individual (y realizada por los alumnos fuera del aula).

El conjunto de la tarea se desarrolló en tres sesiones de aula: la planificación se realizó en la segunda parte de la sesión séptima⁴⁷; en la sesión octava⁴⁸ se leyeron y comentaron las primeras versiones de los relatos, se realizó el ejercicio de reflexión metalingüística sobre correlaciones de verbos y se inició la revisión entre iguales; en la primera parte de la sesión novena, por último, se cerró la actividad de revisión y se pidió a los alumnos que realizaran la segunda versión del texto⁴⁹, que entregarían en la sesión décima (véase figura 28).

La planificación del relato mediante una pauta introduce un primer elemento de reflexión en una actividad discursiva como la de contar algo que nos sucedió hace tiempo. Los relatos espontáneos de este tipo son muy frecuentes en la experiencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, suelen presentar los rasgos de un lenguaje informal, poco elaborado, con un uso mayoritario del pretérito perfecto simple y de pretérito imperfecto. Se pretende observar si la planificación del contenido incide en el uso de los tiempos verbales, al pautar la diferencia entre distintos momentos del pasado (anteriores y posteriores al hecho central del relato) y entre acciones habituales y momentáneas, como se puede observar en la figura 60.

Los verbos del pasado son, en este caso, la herramienta de la que se han de servir los alumnos en la realización de su texto, pero la reflexión gramatical no es directamente el objeto del escrito. Se trata, pues, de una situación de *lenguaje transparente*, cercana a actividades habituales en la experiencia comunicativa de los alumnos y que, por ello, requiere menos control que la elaboración del cartel explicativo.

⁴⁷ En el subgrupo A, la actividad ocupó 30 minutos (del 25' al 55') y en el subgrupo B, 24 (del 31' al 55').

⁴⁸ Esta sesión también se desarrolló de forma separada en los dos subgrupos.

⁴⁹ Esta sesión se realizó con todo el grupo clase. El cierre de la actividad ocupó los 29 primeros minutos de la sesión.

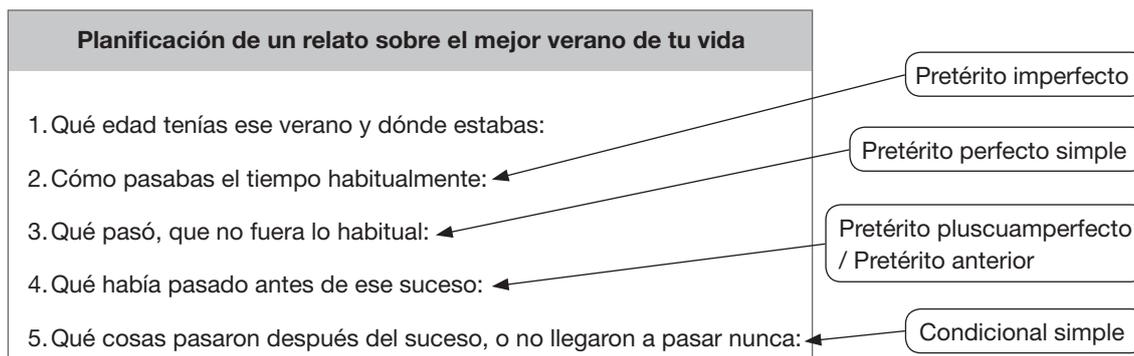


Figura 60. Tiempos verbales implícitos en la plantilla de planificación del relato

Tras la planificación, los alumnos escribieron, individualmente y fuera del aula, la primera versión de su relato, que fue leída y comentada en la siguiente sesión de clase.

Como contrapunto, y antes de la revisión entre iguales de los relatos, se introdujo un ejercicio de reflexión metalingüística centrado especialmente en correlaciones de tiempos verbales del pasado que permiten alternancia de tiempos, en entornos oracionales de uso frecuente, como, por ejemplo, *Le pedí prestado el coche, pero él me explicó que se lo habían robado/robaron el año pasado* (actividad 6 de la SDG, véase anexo I).

Tras este ejercicio de reflexión metalingüística, se retomó la actividad del relato y se planteó la revisión entre iguales. Cada alumno se encargó de la revisión del texto de un compañero, con la instrucción explícita de observar y subrayar los tiempos verbales utilizados y de hacer sugerencias de mejora, bien de incorporación de los tiempos que faltaban, bien de sustitución. Hecha la revisión, los alumnos habían de escribir la segunda versión de su relato en la que se esperaba que se incorporaran los tiempos verbales que no hubieran aparecido en la primera.

El objetivo de la revisión era observar si el paso de una situación de *lenguaje transparente* (contar una experiencia vivida) a una de *lenguaje opaco* (observar y analizar los tiempos verbales usados por un compañero), mediante la intervención didáctica planteada en la SDG, permitía a los alumnos superar la barrera entre saber práctico y saber reflexivo a la que alude Camps (2005: 11) y situarse como usuarios conscientes de los tiempos verbales del pasado.

7.2. La planificación guiada del relato

Tras la tarea de conceptualización, que suponía un considerable esfuerzo de abstracción para los alumnos, la elaboración del relato (narrar un episodio vivido en un verano ya pasado) se plantea como una tarea comunicativa similar a situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.

Como introducción a la actividad, la profesora explica al grupo-clase la plantilla de planificación (figura 60), tras lo cual alude a la necesidad de usar los tiempos verbales del pasado que se

han estado estudiando y a la conveniencia de consultar bien el relato leído (“El mejor verano”, de Espido Freire), como modelo de uso, bien el dossier gramatical de la SDG, como referencia teórica.

La planificación se realizó en la sesión séptima, de forma separada en los dos subgrupos del aula y en ambos en un tiempo similar: 30 minutos en el subgrupo A (del 25’al 55’) y 24 en el subgrupo B (del 31’ al 55’). La escritura de la primera versión del relato se realizó individualmente fuera del aula. En la sesión octava, también de forma separada, se leyeron y comentaron los relatos presentados.

7.2.1. Las plantillas de planificación. Los datos

Los alumnos realizan la planificación de su relato en el aula comentando entre ellos las opciones que cada uno piensa adoptar. Los textos resultantes son individuales (21 textos que se incluyen en el anexo VI) y muestran los siguientes datos sobre el uso de las formas verbales del pasado (cuadro 33):

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
PAUTA DE PLANIFICACIÓN Y FORMAS VERBALES USADAS	1. S-IN	PI	PI	-	-	-	-	-	-	PI	PI	-	-	-	PI	PI	-	-	PI	PI	PI PS
	2. HAB	PI	PI	PI SUBJ	PI	PI	-	-	-	-	PI	-	-	-	-	PI	PS PI	-	PI	PS	PI PS
	3. SUC	PI	PS <u>CS</u>	PS	PS	PS <u>PF</u>	PI	PS PI	-	PS	PI PS	-	PS	-	PI PS	PS	PS SUBJ	PS	PS	PI	PS PI
	4. ANT	PI <u>PF</u>	<u>PF</u> PS	<u>PF</u> PS	<u>PF</u>	<u>PF</u>	PS	PS PI	-	PS PI	SUB PI	<u>PF</u>	PS PI	-	PS PI	PI	NO	PS	NO	PS- PI	PS <u>PF</u> PC
	5. POST	PS PI	PS	PS	PS	PS <u>CS</u>	NO	PS	-	PS	SUBJ PI	PS PI	PS PI	PS	PS	PI-PS	PS	PS	NO	PS	PS PC SUBJ <u>CC</u> PI
	TOTAL ⁵⁰ Formas verbales diferentes usadas	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>3</u> + SUBJ	<u>3</u>	<u>4</u>	2	2	0	0	2	2 + SUBJ	<u>3</u>	2	1	2	2	2 + SUBJ	1	2	2

Cuadro 33. Formas verbales utilizadas en las plantillas de planificación del relato⁵¹

CC: Condicional compuesto

CS: Condicional simple

PC: Pretérito perfecto compuesto

⁵⁰ Se contabilizan exclusivamente las formas estudiadas en la SDG: PI, PS, PF, PA, CS (o CC) y se añade la indicación de otras formas del pasado utilizadas.

⁵¹ Las formas verbales destacadas (negrita y subrayado) corresponden a las de uso elaborado.

PF: Pretérito pluscuamperfecto

PI: Pretérito imperfecto

PS: Pretérito perfecto simple

SUBJ: Formas verbales de subjuntivo (imperfecto o pluscuamperfecto)

NO: Espacio en blanco en la plantilla

- : No aparecen formas verbales conjugadas, sólo expresiones, casi siempre nominales, de respuesta a la pregunta (ej.: *12 años, Port Saplaya...*)

Al resumir los datos del cuadro 33, observamos:

- En 3 casos de 21 (14,28%), los alumnos utilizan cuatro formas verbales del pasado (PI-PS-PF-CS). Son los casos 2, 5 y 21.
- En 4 casos de 21 (19,04%), los alumnos utilizan tres formas verbales del pasado (PI-PS-PF). Son los casos 1, 3, 4 y 12.
- En 10 casos de 21 (47,61%), los alumnos utilizan dos formas verbales del pasado (PI-PS). Son los casos 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19 y 20.
- En 2 casos de 21 (9,52%), los alumnos utilizan únicamente una forma verbal (PS). Son los casos 14 y 18.
- En 2 casos de 21 (9,52%) no hay plantilla de planificación. Son los casos 8 y 9.

Si realizamos la división planteada antes entre uso espontáneo (perfecto simple e imperfecto) y uso elaborado (pluscuamperfecto, anterior o condicional), los resultados nos muestran que un 57,14% de las plantillas (12 casos de 21) presentan un uso espontáneo de las formas verbales del pasado, mientras que un 33,33% (7 casos de 21) incluyen formas verbales de uso elaborado. El 9,52% restante corresponde a los dos casos en que no se realiza la plantilla (cuadro 34).



Cuadro 34. Uso espontáneo y uso elaborado en las plantillas de planificación del relato

7.2.2. Las plantillas de planificación. La interpretación de los datos

Los datos sobre formas verbales del pasado aportados por las plantillas y sintetizados en el cuadro 33 se han sometido a un doble contraste. Por una parte, se han analizado los textos completos de las plantillas, diferenciando los que presentan usos espontáneos de formas verbales del pasado (pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto) y los que muestran usos elaborados (pluscuamperfecto, anterior y condicional). Por otra, se ha analizado una selección de los distintos tipos de interacción registrados durante la actividad (entre la profesora y el grupo-clase, entre profesora y alumnos y entre alumnos solos) con el fin de observar las reflexiones de los alumnos durante la misma. Este análisis se ha contrastado con los datos ofrecidos por los textos.

a. Uso espontáneo de formas verbales del pasado en las plantillas de planificación

Los datos mostrados (cuadros 33 y 34) indican que los estudiantes, en un porcentaje cercano a los dos tercios (57,14%), abordan la planificación del relato como una tarea comunicativa de la vida diaria y no parecen reparar en las observaciones sobre el uso de las formas verbales realizadas por la profesora en su explicación inicial. La pauta proporcionada (figura 60) sirve para pensar la narración pero no induce ninguna actividad metalingüística explícita sobre los tiempos verbales del pasado.

Hay que considerar, además, el hecho de que una planificación no es más que la preparación de un texto y con frecuencia no presenta sino indicaciones esquemáticas de lo que luego se va a narrar, a modo de respuesta a las preguntas que aparecen en los distintos apartados de la plantilla (ejemplo: “1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: *12 años*”, plantilla 3, anexo VI) como se puede observar en el cuadro 33, sobre todo en los apartados correspondientes a la situación inicial (1.S-IN) y a los hechos habituales (2.HAB), en los que en 9 de los 21 casos no se incluye ninguna forma verbal (se marca con “-” en el cuadro 33).

b. Uso elaborado de formas verbales del pasado en las plantillas de planificación

Si consideramos los siete casos de uso elaborado (33,33%), el otro tercio de los estudiantes del grupo, nos encontramos con tres plantillas en las que aparecen el pretérito pluscuamperfecto y el condicional (figura 61⁵²) y cuatro en las que aparece únicamente el pluscuamperfecto (figura 62⁵³).

- En los 7 casos, el pluscuamperfecto aparece en el apartado 4 de la plantilla (“Qué había pasado antes de ese suceso”). Además, en la plantilla del estudiante 5-Nico, también se incluye en el apartado 3 (“Qué pasó, que no fuera lo habitual”), al matizar un aspecto del mismo aludiendo a la situación anterior (“que fui una semana a hacer snowboard en el Monte Turoa y, *aunque no había hecho antes snowboard*, aprendí muy rápido y disfruté mucho el viaje”).

⁵² Se reproduce literalmente el texto escrito por los estudiantes.

⁵³ Ídem que en la figura anterior.

- En los 2 casos en que se usa el condicional simple, indica acciones posteriores a las del suceso inesperado:
 - Estudiante 2-Johanna: “nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca, *nunca pensamos que nos dejarían irnos los tres solos*”. Incluye el condicional en el apartado 3 (“Qué pasó que no fuera lo habitual”), al comentar la idea del suceso inesperado.
 - Estudiante 5-Nico: “Después volvimos a casa (en Auckland) y *de allí nos iríamos a una fiesta...*”.

- En el caso en que se usa el condicional compuesto también indica una acción posterior a la del suceso inesperado:
 - Estudiante 21-Sara Z: “*Si no lo hubiera impedido mi mejor amigo se habría ido a trabajar fuera de Valencia*”. Incluye el condicional compuesto en el apartado 5 (“Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca”).

- La influencia de la plantilla en la aparición de formas verbales del pasado de uso elaborado parece clara en relación con el pluscuamperfecto (en los siete casos, aparece en el apartado previsto para ello), pero no ocurre lo mismo en relación al condicional. Sólo hay dos casos en que el condicional aparece en el apartado 5 (“Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca”). En el caso de la estudiante 2-Johanna, la presencia del condicional parece espontánea, al comentar el suceso no habitual (apartado 3), mientras que en el caso del estudiante 5-Nico sí hay una voluntad explícita de incluir esta forma verbal, como indica la anotación realizada en su plantilla (figura 62). El hecho de que el condicional no aparezca explícitamente en la indicación del apartado 5 de la plantilla (“Qué cosas *pasarían*/pasaron después del suceso, o no *llegarían*/llegaron a pasar nunca”) parece influir en esta situación, lo que se habría de comprobar con un cambio en el diseño en la plantilla de planificación.

- Solo en un caso (estudiante 5-Nico, figura 63), las anotaciones del alumno al margen de la plantilla, probablemente durante la explicación de la misma por parte de la profesora, hacen explícita la intención de tener en cuenta las formas verbales indicadas al hacer la planificación. Curiosamente, en el apartado 3, la anotación es errónea (“imperfecto” para hablar de “qué pasó que no fuera lo habitual”) por un fallo de atención, pese a lo cual, la planificación del alumno se hace en perfecto simple. Parece, pues, que cuando el uso está consolidado, se hace irrelevante la indicación gramatical, lo que no ocurre en el pluscuamperfecto y en el condicional, aspecto que se ha de contrastar con el uso de formas verbales que realiza en la primera versión del texto (véase 7.3.2).

Estudiante 2-Johanna

3. Qué pasó, que no fuera habitual:

*Dos de mis mejores amigos, Adriány Zulema, y yo nos **fuimos** 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca, nunca **pensamos** que nos **dejarían** irnos los 3 solos pero **dimos** la vara a nuestros padres pues nos **dejaron**.*

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

*Lo **habíamos planeado** para hacerlo más adelante pero nos **entraron** tantas ganas que nos **faltó** suplicarles a nuestros padres para poder ir.*

Estudiante 5-Nico

3. Qué pasó, que no fuera habitual:

*que **fui** una semana a hacer Snow borad, en el monte Turoa, y aunque no **había hecho** antes snowbard **aprendí** muy rapido y **disfruté** mucho el viaje.*

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

***habíamos estado viendo** la 1ª temporada de "Prison break"*

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:

*Después **volvimos** a casa (en Auckland) y de allí nos **iríamos** a una fiesta en casa de un amigo*

Estudiante 21-Sara Z

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

*La 1ª vez que **vi** al que hoy día es mi mejor amigo **fue** hace 6 años en una piscina, según recuerda él, tan sólo le **dije Hola** y me **fui corriendo o nadando** mejor dicho. Y con ella, la **conocí** hace 3 años pero casi no **habíamos hablado** hasta el año pasado. La verdad es que ha sido una de las mejores cosas que me pasaron en verano.*

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:

*Ahora **seguimos** igual, las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Si no lo hubiera impedido mi mejor amigo se **habría ido** a trabajar fuera de Valencia, menos mal que lo **convencía** para que no se fuera.*

Figura 61. Plantillas de planificación con pluscuamperfecto y condicional (extractos)

Estudiante 1-Pamela

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

***llevaba** 2 años sin ir a Colombia y prácticamente los dos **había hecho** lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.*

Estudiante 3-Alba

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

*Nada. Supongo que mis padres lo **habían planeado** de antemano pero nos **avisaron** poco antes del viaje. También me **pasé** el xxxx del verano haciendo el vago.*

Estudiante 4-Dani

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

*Que **habíamos visto** alguien o algo moverse*

Estudiante 12- Maribel

4. Qué había pasado antes de ese suceso:

*Me **había ido** a visitar el centro de mallorca y la catedral*

Figura 62. Plantillas de planificación con pluscuamperfecto (extractos)

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años en Nueva Zelanda

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: habitualmente iba a dar por la mañana a una clase en inglés y por la tarde a jugar a Rugby

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que fui a hacer snowboard en el monte Turoa y aunque se había hecho mucho snowboard aprendi muy rápido a "disfrutar" mucho el viaje

4. Qué había pasado antes de ese suceso: habíamos estado viendo la 1ª temporada de "Pisa o break"

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Después volvimos a casa (a Auckland) y de allí nos fuimos a una fiesta a casa de un amigo

Figura 63. Plantilla de planificación. Estudiante 5-Nico

c. Análisis de interacciones durante la planificación

Las interacciones durante la planificación proporcionan datos que complementan los analizados en las plantillas. Hemos seleccionado cinco breves fragmentos representativos de la actividad del aula: dos fragmentos de la interacción de la profesora con el grupo clase al inicio y durante la planificación (ejemplos 20 y 21) y tres fragmentos de las interacciones entre alumnos y con la profesora durante la planificación (ejemplos 22, 23 y 24). Estos últimos muestran el tipo de interacción de los estudiantes entre sí, con pequeñas incursiones de la profesora, generalmente de control.

Fragmento 1: Interacción profesora-grupo clase (subgrupo B)

En el fragmento del ejemplo 20 la profesora está explicando la actividad al subgrupo B y algunos alumnos realizan intervenciones para plantear dudas. En los turnos 2 y 4 observamos los problemas de la estudiante 3-Alba sobre el contenido semántico de su texto (turno 2: “no me acuerdo”; turno 4: “se me mezclan los años”). La profesora (turno 5) responde explicando cómo van a planificar el relato sirviéndose de la plantilla y anuncia “después lo leeremos probablemente en clase”. Inmediatamente interviene el estudiante 4-Dani (turnos 6 y 8) planteando una cuestión algo diferente “¿Qué pasa si es un poco ficticio?”, lo que provoca las risas de sus compañeros. La profesora (turno 16) entiende los recelos de los estudiantes para hablar de sus experiencias personales y les pide al menos verosimilitud. Asistimos pues, a dos tipos de intervenciones: la preocupación por el contenido semántico del relato presente en las intervenciones de la estudiante 3-Alba (*qué contar* si todos los veranos son iguales) y la preocupación pragmática del estudiante 4-Dani (*qué puedo/quiero contar*), compartida presumiblemente por los compañeros que le secundan con sus risas.

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida		
La profesora, finalizada la tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado, plantea el modo de realizar la planificación del relato.		
SESIÓN SÉPTIMA: 17 de mayo 2007 (9.00-9.50; minutos 32' a 37' aproximadamente)-subgrupo B		
INTERACCIÓN PROFESORA- GRUPO CLASE		
Turno	Profesora (PR)	Grupo clase
1	PR: bueno hay que escribir un relato en el que cada uno de vosotros cuente algún recuerdo del mejor verano de su vida↓ bueno: =tendréis muchísimos	
2		ALBA: =no me acuerdo↑
3	PR: porque yo sé que estos años vivís intensamente: por lo tanto hay muchos veranos interesantes= ehhh no te acuerdas Alba↑	
4		ALBA: se me mezclan los años↓
5	PR: sí↑ ((risas)) vale↓ entonces::: primero lo que: lo que: lo que vamos a hacer: es hacer un borrador: hacer un borrador: es decir: planificar el texto como como se suele hacer actualmente en clase↓ para ello tenemos una plantilla eh↑ que está en el anexo VIII “Planificación de un relato sobre el mejor verano de mi vida”↓ tenemos esta plantilla ((la muestra)) esto es el borrador: esto es: bueno: la guía eh↑ para planificar nuestro relato↓ y el relato lo escribiremos en primera persona↓ nosotros somos el narrador eh↑ nosotros somos el narrador y lo vamos a contar en pasado por supuesto: en pasado eh↑ utilizando lógicamente los tiempos del pas pasado↓ Todo lo que habéis aprendido↓ en primer lugar mirad en la plantilla eh↑ está estructurada en torno a cinco puntos↓ en primer lugar qué edad tenías ese verano y dónde estabas↑ bueno podemos contar el verano de cuando teníamos cinco años si os acordáis y si después no os da vergüenza leerlo eh↑ bueno después lo leeremos probablemente en clase↓ pues bien si alguien no quiere leer el suyo porque está en primera persona lo puede leer el compañero↓	

6		DANI: qué pasa si es un poco ficticio↑
7	PR: eh↑	
8		DANI: qué pasa si es un poco ficticio↑ ((risas de los compañeros))
9		ALBA: qué pasa si cuentas todos los años↑ porque yo no me acuerdo ni la edad que tenía ni qué había hecho ni nada↓
10		MARIBEL: pues nada: pones quince años↓ ((se superponen las voces de varios alumnos que intervienen))
11		ALBA: me acuerdo de anécdotas pero no sé cuándo...
12	PR: vale: pues bueno tú: lo tuyo es una cuestión de memoria y de orden↓ bien: a lo largo de la planificación: Alba -	
13		NICO: Alba: t'han pillao -
14	PR: pues eliges: eliges uno: del que más te acuerdes y claro: oye no pasa nada - CHICOS ((llama la atención a los que están hablando por detrás de su voz))	
15		DANI: es que todos los veranos son iguales -
16	PR: no pasa nada si mezclamos cosas eh↑ pero bueno: pues porque también un relato es un relato personal pero en todo relato pues también hay un poco de ficción↓ si nos inventamos cosas pues no pasa nada eh↑ cosas que no son ciertas pero cosas que son bastante:: bastante parecidas a la realidad o al menos son verosímiles no↑ quiero decir: no le echéis demasiada fantasía tampoco porque a lo mejor: porque a lo mejor os desviáis mucho: a lo mejor os desviáis mucho del objetivo de la actividad: pero bueno:: venga: va, después comentamos, va, que no nos da tiempo, por favor: va:: <i>qué edad tenías ese verano y dónde estabas</i> ↑ ((señala la plantilla y continúa explicándola))	

Ejemplo 20. Interacción profesora-grupo clase sobre la planificación del relato. Fragmento I

Fragmento 2: Interacción profesora-grupo clase (subgrupo A)

En el fragmento recogido en el ejemplo 21, esta vez con el subgrupo A, de nuevo surge la preocupación por el carácter público del texto, en boca de la estudiante 16-Carla, que, mientras realiza la planificación, interpela a la profesora sobre este aspecto. Otros alumnos se suman a la pregunta y la profesora (turno 6) les recomienda, con buen humor, “poner cosas que se puedan leer públicamente”. También en este caso, la preocupación pragmática por aquello *que se puede leer públicamente* en el aula, resulta un elemento determinante para seleccionar el contenido.

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida		
Mientras los estudiantes realizan la planificación, una alumna se dirige a la profesora para preguntarle por la lectura de los textos en el aula. Otros alumnos se suman a la pregunta.		
SESIÓN SÉPTIMA: 17 de mayo 2007 (8.00-8.50; minutos 35'-36' aproximadamente-subgrupo A)		
INTERACCIÓN PROFESORA- GRUPO CLASE		
	Profesora (PR)	Grupo clase
1		CARLA: Angus↑ luego hay que leerlo en voz alta↑ luego hay que leerlo en voz alta↑
2	PR: luego hay que leerlo en voz alta↑ ((se queda pensando sin saber qué decir))	
3		KHALED: xxxx lo vas a leer directamente↑
4	PR: eh↑ lo leo yo↑ hombre: puede ser interesante para los compañeros también: =siempre las cosas hay que-	
5		SARA G: a que sí↑
6	PR: claro: pero nos vamos a enterar de cosas que a lo mejor no queréis que se enteren los compañeros ahhh↑((bromeando)) ah ya ya: pues poner cosas que se puedan leer ((risas de los alumnos)) públicamente eh↑ no pongáis vuestros secretos↓	
7		SARA G: ((en tono de protesta)) QUE YO NO TENGO NINGÚN SECRETO↑

Ejemplo 21. Interacción profesora-grupo clase durante la planificación del relato. Fragmento II

Fragmento 3: Interacción profesora - estudiantes 3-Alba y 4-Dani durante la planificación

En el fragmento del ejemplo 22 la estudiante 3-Alba explica a la profesora que “estamos pensando en las cosas que no eran habituales” (turno 1), ya que todos los veranos parecen tener una rutina común (turnos 3 y 5). Una vez encontrado el hecho no habitual la interacción entre ella y el estudiante 4-Dani se centra en este suceso y, por tanto, en el contenido semántico de la planificación.

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida		
Dos alumnos están comentando la planificación del relato. Hablan sobre la selección del hecho no habitual. En un momento dado, comentan con la profesora la dificultad de buscar estos hechos.		
SESIÓN SÉPTIMA: 17 de mayo 2007 (9.00-9.50; minutos 38'-39' aproximadamente)-subgrupo B		
INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS – INTERACCIÓN ALUMNOS-PROFESORA		
	Alumnos (Alba-Dani)	Profesora (PR)
1	ALBA: ((dirigiéndose a la profesora, que les pregunta por su trabajo)) estamos pensando en las cosas que no eran habituales-	
2		PR: que eran... que no eran...

3	ALBA: es que en verano todo el mundo hace lo mismo↑	
4		PR: lo mismo↓
5	ALBA: o sea que no fuesen habituales↑ en verano todos los días es te levantas tarde: estás en la piscina o en la playa: comes: vuelves a la piscina o a la playa: te acuestas tarde: ya está↓ así todo↓	
6		PR: exacto no hay que- todos hacemos lo mismo es verdad↓
7	ALBA: entonces↑	
8		PR: pues eso↓
9	ALBA: AY SÍ YA ME ACUERDO↑ vale: cuando me fui a Ibiza↓ bueno y me salto lo de que a la semana siguiente la palmó mi primo↓ <i>qué pasó que no fuese habitual</i> ↑ “Me fui en el velero, velero de mi papi”-	
10	DANI: te rompiste qué fue↑	
11	ALBA: me rompí el hombro↓ te explico: el barco tiene esta forma no↑ así visto de frente el palo no↑ y así no↑ pues yo estaba aquí en el palo la-la-la-la ((tararea)) colgada y, de repente me resbalé: hice ZAS y me quedé así↓ ((risas))	
12	DANI: agggg↑	
13	ALBA: en toda la espalda y entonces este hombro me hizo clac y yo ayayayay y vino mi padre y me dijo xxxx ↓ fue el verano traumático también xxxx mira: en verano me rompí un brazo: no: una pierna↓ patinando se me tiró el perro de una compañera y xxx es horrible: en verano me ocurren todas las desgracias↑	

Ejemplo 22. Interacción de la estudiante 3-Alba y el estudiante 4-Dani durante la planificación del relato

Fragmento 4: Interacción entre alumnas durante la planificación

En el fragmento del ejemplo 23, entre los turnos 1 y 9, el interés de las alumnas se centra también en seleccionar el momento del que se va a hablar. El turno 12 marca un cambio en la interacción: la estudiante 12-Maribel busca el hecho que no fue habitual, “lo único especial fue xxxx, era enrollarme con uno del hotel”, e inmediatamente añade “es que fue eso y no voy a poner eso”. En esta intervención se observa la interrelación de los aspectos semántico-pragmáticos de la planificación del texto. Importa tanto la situación discursiva: *qué se puede decir* (planificación pragmática), como el *qué decir*, el contenido del relato (planificación semántica). A partir del turno 12, las alumnas bromean con el dilema entre *qué decir* y *qué es adecuado decir*. Finalmente, tras diversas vacilaciones, en el turno 30, la estudiante 12-Maribel ha encontrado la solución que indica como texto redactado: “*conocer a un chico e ir a pasear por la playa de noche en plan romántico*”, solución que cuenta con la aprobación de su compañera (alumna 3).

⁵⁴ La interacción corresponde a la grabadora de las alumnas 12-Maribel y 21-Sara Z. Las voces de las otras dos alumnas no se han identificado con total certeza, por lo que se alude a ellas como Alumna 3 y Alumna 4.

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida		
Un grupo de alumnas está realizando la planificación del relato, con ayuda de la plantilla incluida en la SDG. Comentan entre ellas acerca de la selección del hecho no habitual. En un momento dado, se acerca la profesora para supervisar lo que están haciendo.		
SESIÓN SÉPTIMA: 17 de mayo 2007 (9.00-9.50; minutos 40'-42' aproximadamente)-subgrupo B		
INTERACCIÓN ENTRE ALUMNAS – INTERACCIÓN ALUMNAS-PROFESORA		
Turno	Alumnas (Maribel-Sara Z-Alumna 3- Alumna 4)⁵⁴	Profesora (PR)
1	MARIBEL: cuál fue el mejor verano de tu vida ↑	
2	SARA Z: yo voy a poner el pasado ↓	
3	MARIBEL: cómo ↑	
4	SARA Z: yo voy a poner el pasado: pero aún no lo he puesto ↓	
5	ALUMNA 3: xxxx	
6	SARA Z: es que de los demás no me acuerdo: me acuerdo de los últimos::	
7	ALUMNA 3: qué vais a poner↑ qué vais a poner↑	
8	MARIBEL: yo: lo más seguro que el de Mallorca: que es del que más me acuerdo–	
9	ALUMNA 3: ah: yo el del año pasao	
10	ALUMNA 4: es que yo voy a poner el del año pasao pero metiéndole cosas del año anterior–	
11	ALUMNA 3: es que claro: es que si no: un verano solo:::	
12	MARIBEL: mira: yo lo único especial fue xxxxx era enrollarme con uno del hotel::: es que fue eso y no voy a poner eso	
13	ALUMNA 3: ya lo sé↓ fue la primera vez que empecé: fue cuando empecé a comprarme cinturones de Dolce and Gabbana :::	
14	MARIBEL: ((en tono de burla)) y vas a poner EMPECÉ A COMPRARME CINTURONES DE DOLCE AND GABANA↑	
15	ALUMNA 3: no: sí:::	
16	MARIBEL: ((sigue con el tono de burla)) y yo voy a poner ME ENROLLÉ CON UNO DEL HOTEL y ella ME COMPRÉ UN HELADO ↑ ((risas))	
17	SARA Z: no sé:, yo iba a poner una cosa: pero es que:: no porque me da cosa	
18	MARIBEL: xxx en las playas de Mallorca sólo pisé la arena de noche ↓((dirigiéndose a la profesora)) es que no sé: no he hecho nada: o sea yo: algo fuera de lo habitual mis vacaciones son las de Mallorca y no creo que sea para ponerlo como no sea visitar la playa de noche en vez de día↑	
19		PR: si eso fue lo más interesante: lo que a ti te hizo feliz y lo que recuerdas:::
20	MARIBEL: bueno: lo que recuerdo:::	

21		PR: ya: pero bueno: Maribel lo que se pueda...
22	MARIBEL: ((con tono entre desafiante y burlón, a sus compañeras)) PUES QUE ME COMPRÉ UN HELADO EN UNA TIENDA DE ROPA: qué pasa ↑	
23	SARA Z: que no: tía::	
24	MARIBEL: pues que... que xxxx es que voy a po-	
25	SARA Z: te importa que ponga: bueno-	
26	ALUMNA 3: sí que importa↓ ayer se apagó el ordenador dos veces	
27	SARA Z: te importa que ponga que empecé-	
28	ALUMNA 3: cómo qué↑	
29	SARA Z: dije <i>hola</i> y hice uuuuhhh hice xxx -	
30	MARIBEL: mira: así queda más xxxx <i>conocer a un chico e ir a pasear por la playa de noche en plan romántico</i>	
31	ALUMNA 3: qué: qué↑ conocer a un chico y ir a qué↑	
32	MARIBEL: =espera=	
33	ALUMNA 3: a dar una vuelta por la playa↑ sí: porque queda mejor que <i>enrollarme con él</i>	
34	MARIBEL: mira: <i>conocer a un chico e ir a pasear a la playa de noche en plan romántico: a la playa del Arenal</i> ↓	
35	ALUMNA 3: se me cae la xxxx pero bueno	
36	SARA Z: puedo poner::	
37	MARIBEL: queda bien: no↑ es que fue super-romántica : la verdad↓	
38	ALUMNA 3: fue super super super romántico↑	

Ejemplo 23. Interacción de la estudiante 12-Maribel y otras alumnas durante la planificación del relato

Fragmento 5: Interacción entre alumnos durante la planificación

En el fragmento el ejemplo 24 observamos la planificación del relato del estudiante 7- Vicent, en colaboración con el estudiante 5-Nico, centrada en el contenido semántico, esta vez un tanto ficticio, como reconocen ellos mismos ante la profesora (turnos 15-21), que acepta esta circunstancia y aprueba el contenido (turnos 22, 24 y 28). Minutos después la profesora se dirige a todo el grupo clase y les pide que revisen los tiempos verbales antes de redactar la primera versión del relato. Esta observación hace recapacitar al estudiante 5-Nico, que indica a su compañero algo sobre los tiempos (turno 33). Vicent se escuda en la aprobación de la profesora para rechazar la sugerencia (turno 34: “Ya. A mí me ha dicho que está muy bien”), pese a lo cual, Nico insiste “pero faltan los tiempos. Esto no es el relato, le falta un poquillo” (turno 35), consciente de que solo se ha atendido a la planificación semántica, pero no se ha tenido en cuenta el uso de los tiempos verbales del pasado. Esta especial conciencia metalingüística del estudiante 5-Nico confirma las indicaciones sobre las anotaciones gramaticales que este estudiante realiza en su plantilla de planificación, comentadas antes (véase 7.2.2.b, figura 63).

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida		
Dos alumnos están comentando la planificación del relato. Hablan sobre la selección del hecho no habitual. En un momento dado, comentan con la profesora la dificultad de buscar estos hechos.		
SESIÓN SÉPTIMA: 17 de mayo 2007 (9.00-9.50; minutos 38' a 47' aproximadamente)-subgrupo B		
INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS – INTERACCIÓN ALUMNOS-PROFESORA		
	Alumnos (Vicent-Nico)	Profesora (PR)
1	VICENT: el verano pasado↓	
2	NICO: espera espera espera:: en el norte de Dinamarca porque XXX	
3	VICENT: ((mirando la ficha de planificación)) <i>cómo pasabas el tiempo</i> ↑ papeándome a xxxx	
4	NICO: caminando por el bosque↓	
5	VICENT: <i>caminando por el bosque</i> ((oraliza lo que va escribiendo)) <i>por el boosque con mi acompañante Nicolás</i> ↓	
6	NICO: ((lee la plantilla)) <i>qué pasó, que no fuera habitual</i> ↑ por ejemplo xxx tuvimos que cazar un reno para comérnoslo, nos estábamos muriendo de hambre↓	
7	VICENT: apareció un reno y lo cazamos ya que nos estábamos muriendo de hambre↓	
8	NICO: xxxx que mola más↓ diles que pasaste un tiempo xxxx	
9	VICENT: <i>qué había pasado antes del suceso</i> ↑ perdimos el tren de Dinamarca↓	
10	NICO: xxx <i>qué cosas pasaron después del suceso</i> ↑ xxxx hay otra, hay otra↓	
11	VICENT: espera: qué pasó luego↑ tuvimos que coger un avión de vuelta a España porque xxxx	
12	NICO: ((risas)) no: nos cogieron haciendo autoestop: nos cogió la policía y nos llevaron a la cárcel↓ hacíamos autoestop y era ilegal↓ es cierto↓	
13	VICENT: ((oraliza según va escribiendo)) <i>nos cogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a nuestro destino</i> ↓	
14	NICO: ohhhh↑	
15	VICENT: ((a la profesora)) ya está el relato: es un poco ficticio-	
16	NICO: un poquito↓	
17	VICENT: XXX	
18	NICO: claro↓	
19	VICENT: no es habitual nada↓	
20	NICO: eso nos va a pasar el verano que viene↓	
21	VICENT: sí, eso nos va a pasar el verano que viene que nos vamos XXXX ((bromeando))	
22		PR: ((tras leer la planificación de Vicent)) genial↓
23	VICENT: está bien↑	
24		PR: sí↓

25	VICENT: ((dirigiéndose a Nico)) lo ves↑	
26		PR: no:: pero ahora escríbelo↓
27	NICO: claro↓	
28		PR: está muy bien↑
29	VICENT: voy a cambiar algo↓	
30	NICO: cuando llegamos XXX	
31	VICENT: el año que viene-	
[...]		
<p>PR: ((se dirige al grupo-clase, antes de que escriban la primera versión del relato)) (...) yo lo que os recomendaría:: lo que os recomendaría sería: después de escribir el relato: o sea escribir el relato pero hay que revisar los tiempos verbales: a ver si son correctos y pensar en las acciones que estamos contando y al mismo tiempo: pensar (...) pensar si esas acciones son acciones acabadas... digamos que, se trata de pensar un poco en términos gramaticales no↑ sobre todo en lo que se refiere al verbo. (...) qué tiempos: eh: qué formas verbales has utilizado↑ y revisalas: contrástalas con la información que tenemos en el dossier↓</p>		
32	VICENT: ya↓	
33	NICO: XXX los tiempos XXX	
34	VICENT: ya: a mí me ha dicho que está muy bien: a mí me ha dicho que está muy bien↓	
35	NICO: pero faltan los tiempos: esto no es el relato: le falta un poquillo↓	

Ejemplo 24. Interacción de los estudiantes 5-Nico y 7-Vicent durante la planificación del relato

Los cinco fragmentos de las interacciones durante la planificación del relato muestran la actividad metalingüística vinculada al uso espontáneo y no consciente del lenguaje (los alumnos hablan de lo que quieren contar) unida al control reflexivo de los aspectos pragmáticos (qué se puede y qué no se puede contar en un relato para ser leído en el aula). Es decir, prima la planificación semántico-pragmática, sin que se observen alusiones a los tiempos verbales, más que en casos excepcionales como el del estudiante 5 en el ejemplo 24, y tras la llamada de atención de la profesora al grupo sobre el uso de los tiempos verbales en el relato.

Este aspecto corrobora los datos sobre uso espontáneo de formas verbales del pasado presentados en los cuadros 33 y 34. Durante la fase de generación de ideas, los aspectos formales no son objeto de control por parte de los alumnos, que han de resolver primero la configuración del texto en su conjunto en sus planos semántico y pragmático. Esto explica por un lado, el predominio de las formas verbales de uso espontáneo (PPS y PI) y, por otro, la importancia didáctica de la plantilla de planificación para inducir el uso de formas verbales de uso elaborado.

7.2.3. Conclusiones sobre el uso de tiempos verbales del pasado en la planificación del relato

La planificación del relato es el primer paso de la tarea planteada en la SDG sobre el uso reflexivo de formas verbales del pasado. Se trata de una planificación guiada didácticamente mediante una plantilla que ayuda a los alumnos a diferenciar los distintos momentos del relato (situación inicial, hechos habituales, suceso inesperado, hechos anteriores al suceso inesperado y hechos posteriores o posibles en relación con este suceso) y pretende inducir el uso de distintas formas verbales del pasado.

En el análisis de los datos se han tomado en consideración los resultados de todas las plantillas de planificación elaboradas por los alumnos y se han diferenciado los casos en que se utilizan formas verbales de uso espontáneo (pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto) de aquellos en los que aparecen formas de uso elaborado (pretérito pluscuamperfecto, anterior o condicional simple). Para completar la interpretación de los datos, estos resultados se han contrastado con una selección de las interacciones durante la actividad (entre la profesora y el grupo-clase, entre profesora y alumnos y entre alumnos solos), que pone de manifiesto las reflexiones de los alumnos durante la misma.

Las conclusiones que se desprenden del análisis son las siguientes:

a. Sobre las formas verbales del pasado usadas en la planificación

1. La mayoría de los estudiantes (12 casos de 21, el 57,14%) utiliza en la planificación de su relato únicamente formas verbales de uso espontáneo (pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto), pese a las indicaciones de la profesora en la explicación inicial y durante la realización de la actividad.
2. Un tercio de los estudiantes (7 casos de 21, el 33,33%) utiliza formas de uso elaborado (pluscuamperfecto y condicional) en su planificación. Todos ellos emplean el pretérito pluscuamperfecto para indicar acciones anteriores al suceso inesperado. En cambio, solo hay 3 casos en que aparece el condicional (en dos el condicional simple y en otro el condicional compuesto).

b. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos en la planificación

3. El contraste de las plantillas de planificación con las interacciones de aula permite una mejor interpretación de los datos escritos, ya que da acceso a las reflexiones de los alumnos en el momento de realización de la tarea, reflexiones que muestran el tipo de actividad metalingüística que realizan.

4. Las interacciones (tanto entre profesora y estudiantes como entre estudiantes) muestran que durante la planificación la actividad metalingüística de los alumnos se centra en los aspectos semántico-pragmáticos del relato que han de escribir (*qué contar- qué se quiere/puede contar*). Especialmente, la preocupación de los alumnos se centra en cómo el carácter público del texto (en el contexto del aula) condiciona la selección de la información (*qué se puede contar*).
5. Los datos de las plantillas y de las interacciones muestran que, durante la fase de generación de ideas, los aspectos formales no son objeto de control por parte de los alumnos, que han de resolver primero la configuración del texto en su conjunto en sus planos semántico y pragmático, en los que centran su actividad metalingüística, vinculada al uso espontáneo del lenguaje en este caso. Esto explica el predominio de las formas verbales de uso espontáneo, propias de los usos orales de los estudiantes en contextos informales.
6. Solo uno de los estudiantes (5-Nico) incorpora de forma explícita las observaciones de la profesora sobre el uso de los tiempos verbales, como ponen de manifiesto las anotaciones en su plantilla de planificación (figura 63) y la interacción con su compañero durante la tarea (ejemplo 24).

c. Sobre el planteamiento didáctico de la planificación del relato

7. La plantilla de planificación es una mediación didáctica que sirve para ayudar a los alumnos a organizar el relato y, parcialmente, para inducir la aparición de formas verbales de uso elaborado. La plantilla induce con más claridad la aparición del pretérito pluscuamperfecto que del condicional, posiblemente porque el pluscuamperfecto aparece de forma explícita (“4. Qué había pasado antes de ese suceso”) mientras que no ocurre lo mismo con el condicional (“5. Qué cosas pasaron después del suceso o no llegaron a pasar nunca”). Este aspecto indica la conveniencia de una mejora en el diseño de la plantilla de planificación.

7.3. La primera versión del relato

Tras la planificación (sesión séptima, 17 de mayo), los alumnos escribieron una primera versión del relato fuera del aula. Estos relatos fueron leídos y comentados en la sesión octava (21 de mayo), que se realizó de forma separada en los dos subgrupos del aula (subgrupo A y subgrupo B).

Para analizar los resultados, hemos cuantificado en primer lugar, el número y el tipo de formas verbales del pasado usadas por cada estudiante en su relato y hemos establecido la división entre uso espontáneo y uso elaborado (7.3.1, cuadro 38). A continuación, hemos contrastado los datos con los obtenidos en las plantillas de planificación, lo que nos ha permitido diferenciar cinco situaciones diferentes, que resumimos en el cuadro 35:

Uso de formas verbales del pasado (en la primera versión del relato en contraste con la plantilla de planificación)	Nº de casos
1. Confusión del relato con la plantilla de planificación	7 casos de 21 (estudiantes 11, 13, 14, 15, 16, 18 y 19)
2. Desaparición, en la primera versión del relato, del PLUSCUAMPERFECTO usado en la plantilla de planificación	2 casos de 21 (estudiantes 2 y 4)
3. Mantenimiento, en la primera versión del relato, del PLUSCUAMPERFECTO o del CONDICIONAL SIMPLE, ya usados en las plantillas de planificación, y uso de expresiones temporales de anterioridad o posterioridad	3 casos de 21 (estudiantes 1, 5 y 12)
4. Aumento de formas verbales en el relato, respecto de la plantilla de planificación, por control deliberado del estudiante o por requerimientos del contenido	4 casos de 21 (estudiantes 3, 8, 9 y 17)
5. Persistencia en el uso exclusivo de pretérito perfecto simple e imperfecto en las primeras versiones de los estudiantes, por predominio del uso espontáneo o por uso fallido del pretérito anterior	3 casos de 21 (estudiantes 6, 7 y 10)
6. Falta de asistencia	2 casos de 21 (estudiantes 20 y 21)

Cuadro 35. Formas verbales en la primera versión del relato. Contraste con las plantillas de planificación

Cada una de estas situaciones ha sido analizada por separado (7.3.2.a-7.3.2.d), observando los contextos sintácticos y semánticos en que se han usado las distintas formas verbales tanto en el relato como en la plantilla de planificación, para delimitar si se trata de un uso espontáneo, por requerimientos del contenido, o si se trata de un uso reflexivo, siguiendo las indicaciones de la tarea y el modelo de relato literario utilizado en la SDG (“El mejor verano”, de Espido Freire, anexo I). Solo en uno de los casos, referido al uso del pretérito anterior (7.3.2.e.2) hemos acudido a las grabaciones de la lectura de los relatos en el aula para interpretar una posible corrección sobre el texto, cuya única huella era un anómalo espacio en blanco.

7.3.1. La primera versión del relato. Los datos

Las primeras versiones de los relatos (anexo VII) ofrecen los siguientes datos:

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
PRIMERA VERSIÓN DEL RELATO Y FORMAS VERBALES USADAS	1. S-IN	PI P	PI	PI PF	PI	PS P -SUBJ	PI	PI	PI PS FUT	PI	PI	PI PF					PI					
	2. HAB	H ab PI	H ab PI P	PI P- SUBJ	PI	H ab PI	NO	NO	PI H ab	T id / S m PS PI	C sm PI	PI					T /m PI					
	3. SUC	PI P	PS CS	PS PI	PS	PS PF PI	PS PI	PS PI	PS PI CS	NO	PS PI		PS					PS				
	4. ANT	A d PI PF	PS	PF CS P PI	PS PI	A d PF	PS	PI PS	NO	NO	PS PI		PS PI					NO				
	5. POST	D p d PS PI	PS P	D d p PS CS PI P- SUBJ PF	PS	PS CS	PS	PS	PS PI PF	PS	PS		PS PI					PS PI PF P				
	TOTAL ⁵⁵ Formas verbales diferentes usadas	3 (3)	3 (4)	4 + SUBJ (3 (3) + SUBJ)	2 (3)	4 (4)	2 (2)	2 (2)	4 (0)	2 (0)	2 (2)	NOR (2+ SUBJ)	3 (3)	NOR (2)	NOR (1)	NOR (2)	NOR (2)	3 (2 + SUBJ)	NOR (1)	NOR (2)	NOA (2)	NOA (3 + CC + SUBJ + PC)

Cuadro 36. Formas verbales utilizadas en las primeras versiones de los relatos⁵⁶

CC: Condicional compuesto

CS*: Uso fallido del condicional simple

CS: Condicional simple

P: Presente

P-SUBJ: Presente de subjuntivo

PC: Perfecto compuesto

PF: Pretérito pluscuamperfecto

PF-SUBJ: Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

PI: Pretérito imperfecto

PI-SUBJ: Pretérito imperfecto de subjuntivo

⁵⁵ El número entre paréntesis indica las formas verbales usadas en la planificación. Si ha habido cambio en la primera versión, los dos números aparecen sombreados. Se contabilizan exclusivamente las formas estudiadas en la SDG: PI, PS, PF, PA, CS y se añade la indicación de otras formas del pasado utilizadas.

⁵⁶ Los datos sombreados indican cambios respecto de la plantilla de planificación (cuadro 33). Las formas verbales subrayadas y en negrita corresponden a las de uso elaborado.

PS: Pretérito perfecto simple

A d: Incluye la expresión *Antes de* + Vinf como inicio del enunciado.

C sm: Incluye la expresión *Como siempre* al inicio del enunciado.

D d p + CS como inicio de enunciado.

Dp d: Incluye la expresión *Después de* + Vinf como inicio del enunciado.

Hab: Incluye el adverbio *habitualmente* en el enunciado.

Sm: Incluye el adverbio *siempre* en el enunciado.

T l m: Incluye la expresión *todas las mañanas* en el enunciado.

T l d: Incluye la expresión *todos los días* en el enunciado.

NO A: Falta de asistencia.

NO R: No realiza primera versión. Entrega la plantilla de planificación como relato.

NO: En el relato no se incluye esa fase de la acción.

- : No aparecen formas verbales conjugadas, sólo expresiones, casi siempre nominales, de respuesta a la pregunta (ej.: *12 años, Port Saplaya...*)

En los datos del cuadro 36 observamos:

- En 3 casos de 21 (14,28%), los alumnos utilizan cuatro formas verbales del pasado (PI-PS-PF-CS), si bien en un caso el uso del condicional resulta fallido. Son los casos 3, 5 y 8. De ellos, sólo el caso 5 había utilizado ya cuatro formas verbales en la plantilla de planificación (véase figura 63, comentada antes), aunque en esta primera versión el uso del condicional resulta fallido, como se analiza más adelante. El relato de la estudiante 3 es el que presenta mayor elaboración respecto de la plantilla. La estudiante 8 no había presentado plantilla previa a la primera versión del relato.
- En 4 casos de 21 (19,04%), los alumnos utilizan tres formas verbales del pasado (PI-PS-PF ó CS). Son los casos 1, 2, 12 y 17.
 - En 1 caso (el caso 2), las formas verbales utilizadas son PI-PS y CS. En la plantilla también había utilizado el PF para hablar de hechos anteriores al suceso, pero esta forma verbal no aparece en la primera versión del relato.
 - En 3 casos (1, 12 y 17), las formas verbales utilizadas son PI-PS y PF. Los casos 1 y 12 también habían usado estas tres formas en la plantilla de planificación, mientras que el caso 17, incorpora el PF en la primera versión del relato, ya que en la plantilla sólo usa PI y PS.
- En 5 casos de 21 (23,80%), los alumnos utilizan dos formas verbales del pasado (PI-PS). Son los casos 4, 6, 7, 9 y 10.
 - En el caso 4, en la primera versión desaparece el PF, que se había usado en la plantilla de planificación.
 - En los casos 6, 7 y 10, tanto en la plantilla como en la primera versión los tiempos que aparecen son PI-PS.
 - En el caso 9, no se había realizado plantilla de planificación.

- No hay ningún caso en que se utilice exclusivamente una forma verbal del pasado. Los dos casos que usan una sola forma en las plantillas, no elaboran primera versión del relato.
- En 7 casos de 21 (33,33%), los alumnos no realizan primera versión del relato. Son los casos 11, 13, 14, 15, 16, 18 y 19, que presentan la plantilla de planificación como si fuera ya el relato. En las plantillas de planificación correspondientes sólo aparecen tiempos de uso espontáneo (PI-PS).
- En 2 casos de 21 (9,52%) no se entrega la primera versión del relato por falta de asistencia. Son los casos 20 y 21. El caso 20 sólo usa PI-PS en la plantilla, mientras que la plantilla del caso 21 muestra los cuatro tiempos, además del subjuntivo y de incursiones en el presente de la enunciación.

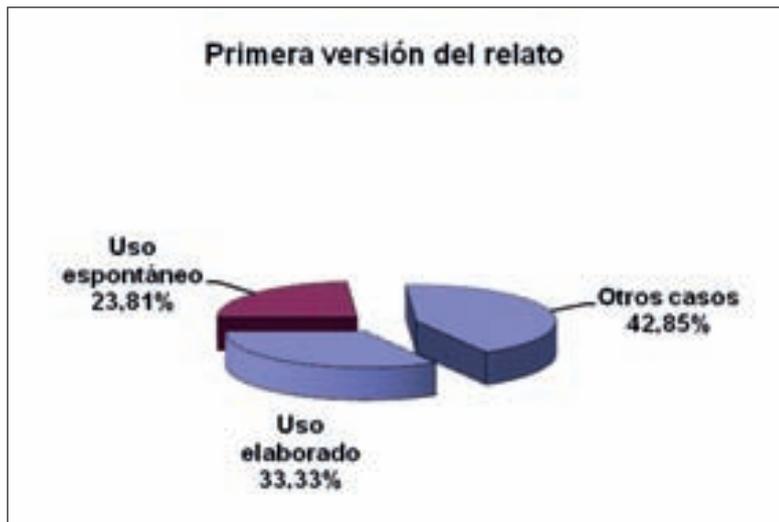
El uso de formas verbales del pasado que muestran las primeras versiones de los relatos se sintetiza en el cuadro 37:

Número y tipo de formas verbales usadas	Número de estudiantes y porcentaje	Estudiantes
4 formas verbales (PI-PS-PF-CS)	3 (14,28%)	3, 5 y 8
3 formas verbales (PI-PS-PF ó CS)	4 (19,04%)	1, 2, 12, 17
2 formas verbales (PI-PS)	5 (23,80%)	4, 6, 7, 9 y 10
No realizaron primera versión del relato por confusión con plantilla de planificación	7 (33,33%)	11, 13, 14, 15, 16, 18 y 19
No realizaron primera versión del relato por falta de asistencia	2 (9,52%)	20 y 21

Cuadro 37. Síntesis de las formas verbales utilizadas en las primeras versiones del relato

- Por último, en el cuadro 36 también se recoge el uso que los alumnos hacen de expresiones temporales (adverbios o locuciones adverbiales y sintagmas nominales) para marcar algunas fases del relato:
 - Las expresiones temporales que indican frecuencia (*habitualmente, todos los días, siempre, todas las mañanas*) son las más numerosas. De los 10 casos en que se alude a las acciones habituales en el pasado, 6 incluyen expresiones de este tipo, que acompañan el uso del pretérito imperfecto.
 - En dos casos (1 y 5), la introducción de hechos anteriores al suceso principal se hace mediante cláusulas temporales, *antes de + Vinfinitivo*, que dan paso al uso del pluscuamperfecto.
 - En el caso 1, la introducción de hechos posteriores al suceso principal se hace mediante una cláusula temporal, *después de + Vinfinitivo compuesto*, seguida de perfecto simple.
 - En el caso 3, la introducción de hechos posteriores al suceso principal se hace mediante la expresión temporal *dentro de poco*, seguida de condicional simple.

Si realizamos nuevamente la división entre uso espontáneo y uso elaborado, los resultados (cuadro 38) muestran que los casos de uso elaborado siguen representando, como en las plantillas de planificación, el 33,32% del total (7 casos de 21, aunque no con la misma distribución), mientras que un 23,80% (5 casos de 21) mantienen el uso de PI-PS, como formas de uso espontáneo. Del 42,85% de otros casos (9 de 21), sorprende que hasta 7 (33,33%) sean de alumnos que no realizan primera versión del relato, pese a que han realizado la planificación. Los dos casos restantes (9,52%) son faltas de asistencia.



Cuadro 38. Uso espontáneo y uso elaborado en las primeras versiones del relato

7.3.2. La primera versión del relato. La interpretación de los datos

Junto a las constataciones que permiten los datos numéricos, el contraste entre las plantillas de planificación y las primeras versiones de los relatos nos presenta cinco situaciones que creemos conveniente analizar:

1. Confusión del relato con la plantilla de planificación.
2. Desaparición, en la primera versión del relato, del pluscuamperfecto usado en la plantilla de planificación.
3. Mantenimiento, en la primera versión del relato, del pluscuamperfecto o del condicional simple, ya usados en las plantillas de planificación, y uso de expresiones temporales de anterioridad o posterioridad.
4. Aumento de formas verbales en el relato, respecto de la plantilla de planificación, por control deliberado del estudiante o por requerimientos del contenido.
5. Persistencia en el uso exclusivo de perfecto simple e imperfecto en las primeras versiones del relato de los estudiantes.

Dado que la escritura de la primera versión del relato se planteó como una actividad fuera del aula, el contraste, en este caso, se ha realizado entre los textos escritos (planificación y primera versión). También se ha utilizado el relato “El mejor verano” (véase SDG, anexo I) para analizar su influencia en la aparición del condicional simple (7.3.2.c.2) y, en un caso, las grabaciones de las lecturas de los relatos en el aula, para interpretar una posible corrección en el texto revelada por un anómalo espacio en blanco (7.3.2.e.2).

a. Confusión del relato con la plantilla de planificación

Un tercio de los alumnos (7 de 21, el 33,33%) no realiza la primera versión del relato. Ante los requerimientos de la profesora, estos alumnos manifestaron que creyeron que la actividad había concluido al realizar la plantilla, lo que revela su concepción de la composición escrita en situación escolar como un ejercicio más que como una actividad relacionada con su experiencia comunicativa cotidiana. Este sector de alumnos no percibe la primera parte de la tarea como un proceso del cual forma parte la planificación –paso necesario, pero no punto de llegada. Por ello, los estudiantes no han reparado en que el formato de la plantilla no puede servir como primera versión del relato pedido. A modo de ejemplo, veamos el texto entregado por la estudiante 16-Carla (figura 64), cuyo formato resulta revelador ya que mantiene la numeración de los apartados de la plantilla de planificación, sin reproducir la pregunta introductoria.

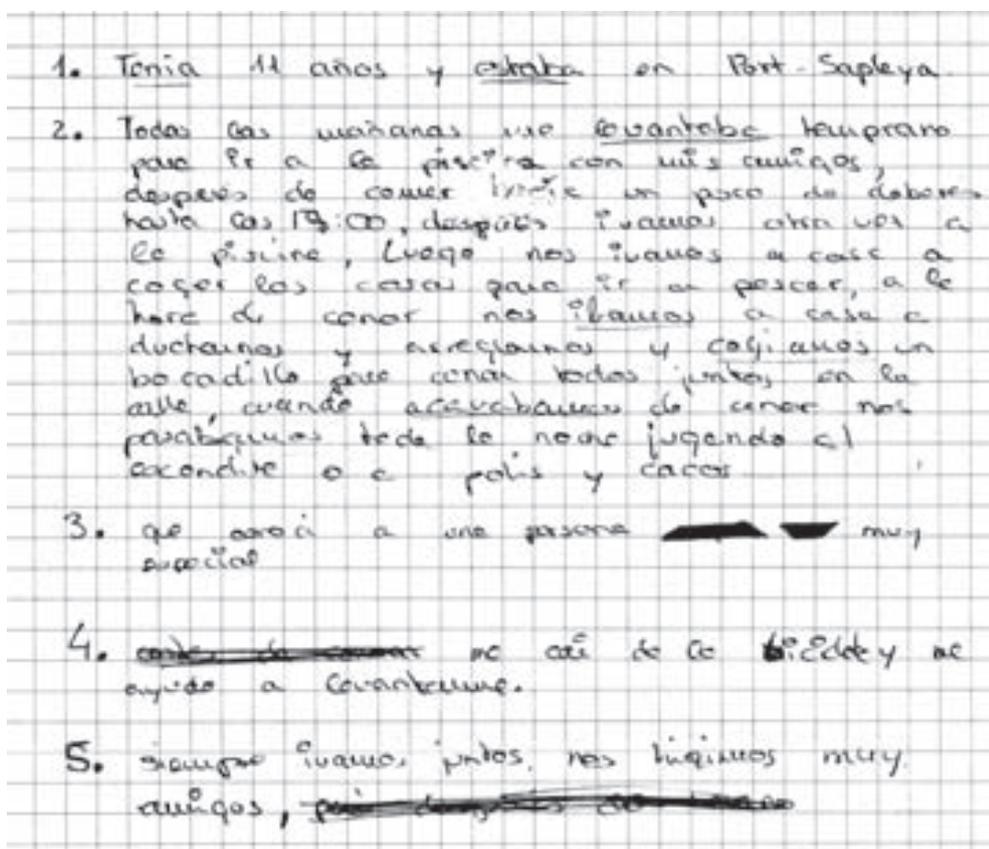


Figura 64. Planificación-primer versión del relato. Estudiante 16-Carla

b. Desaparición del pretérito pluscuamperfecto usado en la plantilla de planificación

En dos casos (estudiantes 2-Johanna y 4-Dani), la primera versión del relato no incorpora el pretérito pluscuamperfecto, que sí aparecía en la plantilla de planificación, al aludir a los hechos anteriores al suceso no habitual. El contraste entre ambos textos se muestra en las figuras 65 y 66:

- Estudiante 2-Johanna (figura 65):
 - Planificación: “Lo *habíamos planeado* para hacerlo más adelante”.
 - Primera versión del relato: “En un principio este viaje lo *planeamos* para hacerlo más adelante”.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>Una isla para tres amigos</i>
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>Tenía 15 años y estaba en Menorca.</i></p>	<p><i>En el mejor verano de mi vida yo tenía 15 años, en este verano pasado, y estaba en Menorca. Habitualmente pasaba mis veranos en Port-Saplaya, donde vivo, con mis amigos de verano, todo el día en la playa y en la piscina y por la noche después de cenar íbamos al Mc Donal's a por helados o a la Jijonencia. Viajé a Menorca con dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, nos fuimos 15 días a casa de los abuelos de Zulema, nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos a una isla pero después de tanto insistir, lo conseguimos. Nos pasamos todo el viaje a la bartola y en la playa. En un principio este viaje lo planeamos para más adelante pero de pensar en ese viaje nos entraron muchas ganas que solo nos faltó suplicarle a nuestros padres para ir. Al final llegamos con ganas de volver para ver a nuestra familia y amigos aunque justo la última noche conocimos a gente que esperamos volver a ver este verano si nos dejan volver.</i></p>
<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Habitualmente pasaba mis veranos en Port Saplaya, donde vivo, con mis amigos del verano.</i></p>	
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, y yo nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca, nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos pero dimos la vara a nuestros padres pues nos dejaron.</i></p>	
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Lo habíamos planeado para hacerlo más adelante pero nos entraron tantas ganas que solo nos faltó suplicarles a nuestros padres para poder ir.</i></p>	
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Llegamos con ganas de volver ya que justo el último día conocimos a más gente.</i></p>	

Figura 65. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 2-Johanna

- Estudiante 4-Dani (figura 66):
 - Planificación: “Que *habíamos visto* alguien o algo moverse”.
 - Primera versión del relato: “Un día en la selva, *vimos* algo moverse entre las plantas. ¡Era una serpiente gigante!”.

Planificación	Primera versión del relato
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>15 años en la india</i></p>	<p><i>Mi mejor verano fué hace el año pasado cuando tenía 15 años. Ganamos un concurso y nos dieron un viaje de crucero por las islas exóticas de la India.</i></p> <p><i>Yo pasaba el día en el barco viajando y andando por la selva. Un día, en la selva, vimos algo moverse entre las plantas. ¡Era una serpiente gigante! Comenzamos a correr pero ella iba más rápida. Entonces, le tendimos una trampa y le cazamos. Luego llevamos la serpiente al zoo.</i></p>
<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>pues iba viajando por las islas en un barco y andando por la selva.</i></p>	
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Vi una serpiente muy grande, una pitón.</i></p>	
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Que habíamos visto alguien o algo moverse</i></p>	
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Que vino detras de nosotros pero le tendimos una trampa y la cazamos.</i></p>	

Figura 66. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 4-Dani

En los dos casos, el contraste entre la plantilla de planificación y la primera versión del relato muestra cómo en esta última se impone el uso espontáneo de los alumnos, que eligen la forma verbal del pretérito perfecto simple. Si tenemos en cuenta que el relato se escribe fuera del aula –quizá sin la plantilla de planificación delante– parece que el uso del pluscuamperfecto, inducido didácticamente en el aula, no se ha incorporado a la expresión escrita de estos alumnos, que tampoco han tenido en cuenta la consigna gramatical indicada por la profesora como mecanismo de control de la actividad. Una vez pensado el texto, lo textualizan sin atender a las consideraciones sobre las formas verbales del pasado.

En el caso de la estudiante 2-Johanna, el retroceso en el uso del pluscuamperfecto parece confirmar, además, que el uso del condicional simple (“nunca pensamos que nos *dejarían* irnos los 3 solos a una isla”) va unido al contenido semántico que se quiere expresar (la sorpresa ante el permiso para realizar el viaje) y a la estructura sintáctica (completiva con verbo principal en perfecto simple) más que a la mediación didáctica de la plantilla, como se señalaba en el análisis de estas, al constatar que el condicional simple aparece en el apartado 3, junto al hecho no habitual y no en el apartado 5, reservado a los hechos posteriores (véase 7.2.2.b, figura 61).

c. Mantenimiento del pretérito pluscuamperfecto o del condicional simple y uso de expresiones temporales de anterioridad o posterioridad

Los casos 1-Pamela, 5-Nico y 12-Maribel muestran formas verbales de uso elaborado tanto en la plantilla como en la primera versión del relato: los tres estudiantes mantienen el pluscuamperfecto y solo el estudiante 5-Nico incorpora el condicional.

c.1. Mantenimiento del pluscuamperfecto

El contraste entre las plantillas de planificación y las primeras versiones de los relatos ofrece los siguientes datos:

- Estudiante 1-Pamela (figura 67):
 - Planificación: “llevaba 2 años sin ir a Colombia y prácticamente los dos *había hecho* lo mismo...”.
 - Primera versión del relato: “Antes de irme a Colombia llevaba 2 años sin ir y prácticamente los dos veranos *había hecho* lo mismo...”.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>El mejor verano de mi vida</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid (pueblo del cual guardo muchos recuerdos)</i>	<i>Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid. (pueblo del cual guardo muchos recuerdos).</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Iba a las piscina con mis amigos, pasabamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la plaza de Cervantes, donde también pasabamos la mayoría del tiempo</i>	<i>Habitualmente iba a la piscina con mis amigos, pasabamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la plaza de Cervantes, donde también pasabamos la mayoría del tiempo.</i>
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Ese verano cumplía 15 años y como celebrar los 15 años en una chica hace parte de nuestra cultura, me iba a Colombia a celebrarlo con mi familia y por lo alto, como una princesa.</i>	<i>Ese verano cumplía 15 años, y como celebrar los 15 años en una chica hace parte de nuestra cultura, me iba a Colombia a celebrarlo con mi familia y por lo alto, como una princesa.</i>
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>llevaba 2 años sin ir a Colombia y prácticamente los dos había hecho lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.</i>	<i>Antes de irme a Colombia llevaba 2 años sin ir y prácticamente los dos veranos había hecho lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.</i>
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Puede ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía.</i>	<i>Después de haber llegado a Colombia y celebrar mis 15 puede ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía y a los que extrañaba mucho.</i>

Figura 67. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 1-Pamela

- Estudiante 5-Nico (figura 68):
 - Planificación: “*habíamos estado viendo* la 1ª temporada de *Prison break*”.
 - Primera versión del relato: “Antes de irnos a hacer snowboard, *habíamos tenido* una semana de auténtico relax, viendo la primera temporada de *Prison break* [...] También *había estado bañándome* en el mar de Tasmania...”

Planificación	Primera versión del relato
	<i>El gran rival</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>15 años, en Nueva Zelanda</i>	<i>Las antípodas Españolas, en concreto Nueva Zelanda y con quince años pasé mi mejor verano (Que yo me acuerde).</i>

<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: habitualmente iba a clase por la mañana, a continuación andaba x ahí con mis amigos y por la tarde jugabamos Rugby.</p>	<p>Allí habitualmente iba a clase por la mañana, donde mis deberes eran relacionarme con la gente, al acabar las clases andaba por Auckland con mis nuevos amigos, hasta que empezabamos nuestro entrenamiento de Rugby..</p>
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que fui una semana a hacer Snow borad, en el monte Turoa, y aunque no había hecho antes snowbard aprendí muy rapido y disfruté mucho el viaje.</p>	<p>Una semana fuimos a practicar snowboard, en la pista de Turoa. Aunque nunca había hecho snowboard aprendí rapidamente y así disfrutaba mucho con el deporte y de viaje, además de que mejoraba mis conocimientos de la lengua Inglesa.</p>
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: habíamos estado viendo la 1ª temporada de "Prison break"</p>	<p>Antes de irnos a hacer snowboard, habíamos tenido una semana de autentico relax, viendo la primera temporada de "Prison Break", conociendo el centro de la gran ciudad y, como no, haciendo unas pequeñas compras. También había estado bañandome en el mar de Tasmania, e intentando divisar Australia, sin mucho éxito.</p>
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Después volvimos a casa (en Auckland) y de allí nos iríamos a una fiesta en casa de un amigo</p>	<p>Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos iríamos a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.</p>

Figura 68. Planificación y primera versión. Estudiante 5-Nico

- Estudiante 12-Maribel (figura 69): en este caso el pluscuamperfecto que aparece en la plantilla no corresponde al utilizado en la primera versión del relato.
 - Planificación: "Me *había ido* a visitar el centro de mallorca y la catedral" (en "4. Qué había pasado antes de ese suceso").
 - Primera versión del relato: "Yo tenía 14 años, aún no *había cumplido* los 15" (al hablar de la situación inicial)

Planificación	Primera versión del relato
	Mallorca 06
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 14 años</p>	<p>Mi mejor verano de mi vida fue el viaje a Mallorca, eso fue el año pasado, en el año 2006. Yo tenía 14 años, aún no había cumplido los 15. Recuerdo que mi familia y yo no parabamos quietos. Nos ibamos a la playa el Arenal que teníamos practicamente en frente de mi hotel y entre otras cosas visitar la ciudad, y como no sin pasar de la Catedral de Mallorca, es preciosa. Recuerdo que tambien visitamos unos baños antiguos muy bonitos con unos jardines muy grandes. Tambien pagamos una excursión para ver como se hacían perlas de 1ª calidad y unas playas muy bonitas. Sobre todo el día de antes me fui a visitar el Castillo de Bellver que tenía unos museos en su interior muy bonito. Despues de esto nos fuimos a merendar y al hotel. Cuando llegamos al hotel nos pegamos una ducha y nos fuimos a cenar. Luego me vino a buscar un amigo para irnos a tomar algo y dar un paseo por la playa.</p>
<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Estar en la piscina del hotel, la visita a la catedral de Mallorca, los xzzi</p>	
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Conocer a un chico e ir a pasear a la playa el Arenal de noche en plan romántico</p>	
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: Me había ido a visitar el centro de mallorca y la catedral</p>	
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Me fui a dormir a la bañera porque no podía dormir con los ronquidos de mi abuelo.</p>	

Figura 69. Planificación y primera versión. Estudiante 12-Maribel

En los casos 1-Pamela y 5-Nico, la organización de la primera versión del relato en párrafos mantiene la correspondencia con los cinco momentos indicados en la plantilla de planificación. En ambos casos también, el párrafo relativo a los hechos anteriores al suceso no habitual se introduce de la misma forma: *Antes de + cláusula de infinitivo* (para aludir al hecho no habitual), y va seguido de una oración con pretérito pluscuamperfecto. La pregunta del apartado 4 de la plantilla (“Qué había pasado antes de ese suceso”) se reformula como “Antes de ese suceso, había pasado...”, lo que permite el mantenimiento del pluscuamperfecto. Parece, pues, que la reformulación de la pregunta de la plantilla ha permitido introducir esta forma verbal en el relato.

En cambio, en el caso 12-Maribel, el pluscuamperfecto de la primera versión del relato no se corresponde con el de la plantilla de planificación, por lo que su uso no parece inducido por esta sino por el contenido semántico del relato. La estudiante no incorpora esta forma verbal en otros lugares del relato, en relación con hechos anteriores a otro pasado (por ejemplo: “Sobre todo el día de antes me *fui/ había ido* a visitar...”), lo que indica que no hay un control explícito de su uso.

c.2. *Uso del condicional simple*

Los datos respecto del condicional son más complejos:

- Estudiante 1-Pamela (figura 67):
- Planificación: “Pude ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía.”
- Primera versión del relato: “Después de haber llegado a Colombia y celebrar mis 15 pude ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía y a los que extrañaba mucho”.
- Estudiante 5-Nico (figura 68):
 - Planificación: “Después volvimos a casa (en Auckland) y de allí nos *iríamos* a una fiesta en casa de un amigo”.
 - Primera versión del relato: “Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y *nos *iríamos* a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.”

En el caso de la estudiante 1-Pamela, ni en la plantilla de planificación ni en la primera versión aparece el condicional simple. El párrafo de hechos posteriores al suceso no habitual se introduce con *Después de + cláusula de infinitivo*, con infinitivo compuesto (para aludir al hecho no habitual). La presencia del infinitivo compuesto parece exigir la presencia de un tiempo de aspecto perfecto (“*pude* ver a mi familia”), lo que bloquea la aparición del condicional, que sí hubiera sido posible con un infinitivo simple (“Después de *llegar* a Colombia, *celebraría* mis 15 y vería a mi familia y amigos...”).

En el caso del estudiante 5-Nico, en la plantilla de planificación se introduce adecuadamente

el condicional: utiliza *después* + *perfecto simple* (hecho posterior al suceso no habitual) y *de allí* + *condicional* (hecho futuro posterior al indicado en perfecto simple). Al realizar la primera versión del relato, el cambio de *después* por *cuando* en la cláusula temporal (“*después* volvimos” / “*cuando* volvimos”) elimina involuntariamente el valor de posterioridad y obliga a suprimir la expresión espacio-temporal *de allí* (que sí posee este valor), lo que provoca un uso inaceptable del condicional, que el estudiante no percibe.

En los dos casos, los estudiantes muestran las dificultades que les supone la introducción del condicional de posterioridad. Por un lado, la utilización de expresiones temporales no resulta suficiente para inducir su aparición, como ocurría en el pluscuamperfecto, ya que estas han de incluir el valor de posterioridad, lo que excluye *cuando*. Además, que el estudiante 5-Nico no perciba el uso erróneo que hace de esta forma verbal en su relato (“*Cuando* volvimos..., *dejamos* sin preocupaciones nuestro equipaje y **nos iríamos*...”), muestra que carece de un dominio de uso mínimamente consolidado, propio de registros elevados (literarios o no). La ayuda didáctica que pretende proporcionar la plantilla no resulta suficiente, lo que corrobora la conveniencia de un cambio de diseño, que ya apuntábamos en las conclusiones sobre la planificación del relato (véase 7.2.3.c, conclusión 7).

d. Aumento de formas verbales del pasado

El aumento de formas verbales en el relato, respecto de la plantilla de planificación se observa en cuatro casos (3-Alba, 8-Jennifer, 9-Alex y 17-Irene). De ellos, dos (3-Alba y 8-Jennifer) parecen obedecer a un control deliberado del uso, mientras que los otros dos (9-Alex y 17-Irene) parecen responder a cambios no deliberados. El grado de elaboración del texto y algunas huellas del relato literario leído en el aula (“El mejor verano”, de Espido Freire) apuntan en este sentido, como mostramos a continuación.

d.1. Control deliberado del uso de formas verbales del pasado

Analizamos por separado los dos casos a los que atribuimos un control deliberado del uso.

Estudiante 3-Alba (incorporación de pluscuamperfecto y de condicional simple)

La primera versión del relato de la estudiante 3-Alba (figura 70) muestra un grado considerable de elaboración respecto de los apuntes realizados en la plantilla en los distintos apartados, lo que indica que esta se ha entendido como un texto de planificación. Tanto en la situación inicial como en los hechos habituales o en el suceso no habitual la estudiante incorpora hechos anteriores, mediante el pretérito pluscuamperfecto, forma verbal ya usada en la plantilla en el apartado correspondiente (4. Qué había pasado antes de ese suceso):

- “Ya hacía casi un mes desde que *había acabado* el curso”
- “Entonces fue cuando mis padres nos anunciaron la sorpresa: *habían decidido* que...”

La primera versión del relato incorpora también el condicional simple en distintos momentos de la narración para indicar hechos posteriores a otros del pasado, lo que no ocurría en la plantilla de planificación:

- “Entonces fue cuando mis padres nos anunciaron la sorpresa: habían decidido que *iríamos* a Ibiza en un pequeño velero...”
- “y en el barco de mi padre *tardaríamos* 3 días en llegar...”
- “Las dos semanas siguientes nos las *pasaríamos* en la playa...”

Planificación	Primera versión del relato
	<i>Hacia Ibiza</i>
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 12 años</p>	<p>Ya <i>hacía</i> casi un mes desde que <i>había acabado</i> el curso.</p>
<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Me <i>levantaba</i> tarde, para no tener que esperar a que abrieran la piscina, donde <i>estaba</i> hasta las 3. Después <i>comía, volvía</i> a la piscina, <i>cenaba</i> y <i>salía</i>.</p>	<p><i>Llevaba</i> semanas disfrutando del sol, la playa y la piscina, levantándome tarde para no tener que esperar a que abrieran la piscina, sin que mis padres se diesen cuenta de que <i>vivía</i> en su casa, a la que sólo <i>pasaba</i> para comer (o para cojer comida) y dormir. <i>Tenía</i> 12 años, <i>había acabado</i> la Educación Primaria y <i>estaba</i> roja como una gamba. Y con eso <i>era</i> feliz. Pese a la rutina de “levantarse, ir a la piscina, comer, ir a la piscina, comer, salir y dormir”, no me <i>aburría</i>, y tampoco <i>tenía</i> previsto desviarme de aquella deliciosa monotonía.</p>
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Me <i>fui</i> en el velero de mi padre a Ibiza 2 semanas (hasta que me <i>rompí</i> el brazo) y <i>tuvimos</i> que volver.</p>	<p>Entonces <i>fue</i> cuando mis padres nos <i>anunciaron</i> la gran sorpresa: <i>habían decidido</i> que <i>iríamos</i> a Ibiza en el pequeño velero que mi padre <i>tenía</i>, y que sigue teniendo. Lo cierto es que no me lo <i>tomé</i> con mucha ilusión: me <i>iba a alejar</i> de mis amigos ara irme todo el mes de agosto con mis padres... a Ibiza. “Eso es, bien lejos, con mar medio!!!” pronto <i>retomé</i> esa ilusión y los ánimos, me <i>despedí</i> de todos y me <i>subí</i> al velero dispuesta a conquistar los mares. Pero los mares son muy grandes, y en el barco de mi padre <i>tardaríamos</i> 3 días en llegar a Ibiza. A las 4 horas ya <i>tenía</i> ganas de que el puñetero velerito dejara de moverse de un lado para otro y empezase a avanzar. Me <i>pasé</i> 2 días en la misma posición: tumbada, cara al sol en la proa, y tumbada, cara al techo en el camarote de proa. <i>Teníamos</i> una pinta pésima: todos rojos y ojerosos.</p>
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: Nada. Supongo que mis padres lo <i>habían planeado</i> de antemano pero nos <i>avisaron</i> poco antes del viaje. También me <i>pasé</i> el xxxx del verano haciendo el vago.</p>	<p>Al 3 día ya divisamos Ibiza, y <i>llegó</i> lo más interesante del viaje: los delfines, que <i>iban</i> de un lado para otro del velero. Cuando <i>llegamos</i> a Ibiza lo primero que icimos <i>fue</i> pisar suelo... y dormir!!!</p>

	<p>Las dos semanas siguientes nos las pasaríamos de playa en playa, si hay algo en lo que el velero de ventaja es que te permite ir a todos los lugares próximos al mar. así 14 días, como gambas y en bermudas. Hasta que, haciendo el mono con la botabara, me resbalé y me caí, dislocándome un hombro. Y ahí acabó el viaje. Mis padres decidieron que para estar pasandolo mal, con el brazo inmovilizado, lo pasaba mal en casa, dónde había aire fresquito y mis amigos podían ir a visitarme. Yo no volví en velero. Mis padres compraron 2 billetes de Ferry, y me fui con mi hermana pequeña, que había estado todo el viaje incordandome, rumbo a Valencia.</p>
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:</p> <p>Empecé la ESO, me pasé el resto del verano haciendo el vago y me puse roja como una gamba.</p>	<p>Las 2 semanas siguientes volví a la rutina, pero con un brazo inmovilizado.</p> <p>Dentro de poco comenzaría el curso, el primer año de 1º de la ESO, cerrarían la piscina y acabaría el verano. Y aunque no me gustaba el que se fuesen a acabar las vacaciones, sí tenía cierta ilusión por volver a ver viejos compañeros y conocer a los nuevos.</p>

Figura 70. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 3-Alba

La influencia del relato literario leído en el aula (“El mejor verano”, véase SDG, anexo I) se observa especialmente en el último párrafo del texto, tanto en el uso del condicional como en la expresión temporal que sirve para introducirla (figura 71):

“El mejor verano” (Espido Freire)	“Hacia Ibiza” (estudiante 3-Alba)
<p>[...]</p> <p>Más tarde vendrían las horas de soledad, el divorcio, las notas justas y las discusiones con su madre. Más tarde se acercarían los veranos nefastos, un mes con su madre en el chalet [...]</p>	<p>[...]</p> <p>Dentro de poco comenzaría el curso, el primer año de 1º de la ESO, cerrarían la piscina y acabaría el verano. [...]</p>

Figura 71. Influencia del relato literario en la primera versión del relato de 3-Alba (fragmento)

En este caso, la imitación de la estructura del relato literario, con el cambio de la expresión temporal de posterioridad “más tarde” por “dentro de poco” resulta un recurso suficiente para la introducción de la forma verbal, a diferencia de lo ocurrido con el condicional en los casos 1-Pamela y 5-Nico (comentados en 7.3.2.c.2), en los que solo se utiliza como recurso la plantilla de planificación.

Estudiante 8-Jennifer (uso de pluscuamperfecto y de condicional simple)

El relato de la estudiante 8-Jennifer (figura 72) es un relato elaborado, que presenta las cuatro formas verbales (PI-PS-PF-CS), aunque carece de referentes, porque la estudiante no entregó la plantilla de planificación previa.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>Mi verano entre cascadas</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas:	<i>Mi mejor verano y el que nunca olvidaré fué en el 2005 cuando me fui a los pirineos y tenía 14 años.</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente:	<i>Habitualmente nos bañabamos y jugabamos en el río, hasta que un día los monitores pensaron que, como había muchas cascadas, podíamos llegar al pico de la montaña a través del río subiendo por las cascadas. Lo primero que pensé fué que estaban todos locos, que me congelaría o que seguramente me caería de alguna cascada.</i>
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:	
4. Qué había pasado antes de ese suceso:	<i>Sin embargo, cuando logramos llegar al pico de la montaña, la satisfacción fue inmensa, aunque estaba viva de milagro, pero había valido la pena: el paisaje era estupendo ¡¡¡toda una inspiración!!!... menos lo de tener que bajar otra vez al campamento...</i>
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:	

Figura 72. Primera versión del relato. Estudiante 8-Jennifer

También aquí se puede observar la influencia del relato literario leído en el aula (“El mejor verano”) en relación con el uso del condicional, si bien en este caso con valor de posibilidad (figura 73):

“El mejor verano” (Espido Freire)	“Mi verano entre cascadas” (estudiante 8-Jennifer)
<i>[...] Raúl se alegró. Eso suponía que, como todos los años habría que limpiarla, y él había planeado encargarse de todo: ya era mayorcito, y, si sus padres se lo permitían, se sacaría una paga extra. [...]</i>	<i>[...] Lo primero que pensé fué que estaban todos locos, que me congelaría o que seguramente me caería de alguna cascada. [...]</i>

Figura 73. Influencia del relato literario en la primera versión del relato de 8-Jennifer (fragmento)

Tanto la estudiante 3-Alba como la estudiante 8-Jennifer parecen haber seguido las instrucciones de la profesora, que aconsejaba acudir al modelo del relato literario leído en el aula. En ambos casos, la influencia del modelo se relaciona con el uso del condicional. Mientras la estudiante 3-Alba imita la estructura sintáctica para introducir un condicional de futuro del pasado (*más tarde / dentro de poco + condicional*), la estudiante 8-Jennifer hace lo propio sirviéndose de una forma verbal como *pensé* que crea un contexto de posterioridad en la completiva (acciones futuras en condicional posteriores al verbo principal en perfecto simple).

d.2. Aumento no deliberado de formas verbales del pasado

La primera versión de los estudiantes 9-Alex y 17-Irene muestra un mayor número de formas verbales del pasado que la plantilla de planificación. Analizamos cada caso por separado.

Estudiante 9-Alex (uso de perfecto simple e imperfecto)

La primera versión del relato del estudiante 9-Alex (figura 74) incorpora únicamente PI-PS, pero supone un aumento de formas verbales porque el estudiante no realizó plantilla de planificación. En contraste con el relato de la estudiante 8-Jennifer, comentado antes, se trata de un relato espontáneo, nada elaborado, que no se ajusta a las condiciones planteadas en la actividad, ya que no incorpora ningún suceso no habitual.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>En la casa de la playa</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas:	<i>Tenía 13 años, fuimos a la playa todos los días, y cuando llegabamos nos metiamos en la piscina. Luego siempre estaba con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando futbol. Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente:	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:	
4. Qué había pasado antes de ese suceso:	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:	

Figura 74. Primera versión del relato. Estudiante 9-Alex

Estudiante 17-Irene (incorporación de pluscuamperfecto)

La primera versión del relato de la estudiante 17-Irene (figura 75) incorpora un pluscuamperfecto a las formas verbales usadas en la planificación (perfecto simple e imperfecto), al hablar de lo que sucedió después del suceso no habitual:

- Planificación: “Con una amiga que *hice* mucha amistad nos mandamos cartas hasta los 13 años y aún hablamos por internet”.
- Primera versión del relato: “... y solo seguí en contacto con una que me *había hecho* muy amiga...”.

La interpretación de que se trata de un uso no deliberado se apoya en tres datos: en la plantilla de planificación, el apartado de hechos anteriores al suceso (apartado 4) está en blanco; en el relato, el pluscuamperfecto aparece en relación con los hechos posteriores al suceso y en un entorno sintáctico con fallos propios de la expresión oral (anacoluto en la relativa por omisión de preposición), lo que indica una redacción no muy elaborada.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>VERANO EN MALLORCA</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>9 años, Mallorca, 15 días en un hotel</i>	<i>Ese verano tenía 9 años, fui de viaje a Mallorca 15 días.</i>

<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente:</p> <p><i>Hicimos muchos amigos y estabamos juntos todo el día y nos lo pasabamos muy bien ibamos a las playas de Mallorca que son muy bonitas y por la tarde ibamos a las piscinas</i></p>	<p><i>Allí todas las mañanas iba con mi familia a la playa hasta que una tarde estaba en el hotel y conocí a ocho chicas de mi edad de toda España, que estaban allí veraneando. Nos hicimos muy amigas y quedabamos todos los días para ir a la playa o a la piscina y por las tardes nos quedabamos en el hotel.</i></p>
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:</p> <p><i>Que en un hotel hubiera tanta gente de nuestra edad y de edades muy cercanas y que hicimos mucha amistad.</i></p>	<p><i>Mi hermana también hizo muchos amigos y ellos nos enseñaron a jugar al billar y así pasamos las tardes.</i></p>
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso:</p>	
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:</p> <p><i>Con una amiga que hice mucha amistad nos mandamos cartas hasta los 13 años y aun hablamos por internet.</i></p>	<p><i>El último día nos dimos nuestras direcciones y durante un tiempo nos mandamos varias cartas (pero no teníamos e-mail y movil solo algunas). Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga, unos años después nos dimos nuestra dirección del messenger y aún hoy hablamos, abeces, pero por carta ya hace tiempo que no.</i></p>

Figura 75. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 17-Irene

El aumento de las formas verbales del pasado en estos dos casos responde a requerimientos del contenido y del entorno sintáctico del texto y no al control deliberado de los estudiantes, lo que resulta evidente en el primer caso. El segundo de los textos, de mayor interés, muestra cómo un entorno sintáctico –pese al anacoluto en la redacción– puede inducir la aparición del pretérito pluscuamperfecto.

e. Persistencia en el uso exclusivo de pretérito perfecto simple e imperfecto

Hay tres estudiantes (6-Sebastián, 7-Vicent y 10-Sara G) cuyas primeras versiones del relato presentan solo dos formas verbales, pretérito perfecto simple e imperfecto, igual que en las plantillas de planificación. El análisis muestra que se trata de textos diferentes: los casos 6 y 10, son relatos de hechos vividos, escritos con poca elaboración y vinculados a la expresión espontánea de los estudiantes. El tercero (7-Vicent) es un relato de hechos ficticios, escrito deliberadamente para responder a la tarea escolar planteada. La grabación de la lectura de este relato en el aula (sesión octava) permite apreciar un interesante caso de uso fallido del pretérito anterior.

e.1. Predominio del uso espontáneo de las formas verbales del pasado

En las primeras versiones del relato de los estudiantes 6-Sebastián (figura 76) y 10-Sara G (figura 77) se observa –en textos muy próximos a las plantillas de planificación– la dificultad de alejarse de los usos orales del lenguaje espontáneo e introducir formas como el pluscuamperfecto para diferenciar las acciones acabadas anteriores al hecho no habitual (en perfecto simple).

Planificación	Primera versión del relato
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años en Valencia y Zaragoza</p> <p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: conociendo la ciudades</p> <p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: pues como era la 1ra vez todo era "nuevo" para mi</p> <p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: en ese año llegué a Madrid de Colombia y posteriormente llegue a Valencia</p> <p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:</p>	<p>Era el verano de 2005, tenia 15 años y venia de Colombia, todo lo que vivi en ese verano fue algo nuevo, porque conoci diferentes sitios, bueno exactamente fuleron 2 Castellon y Zaragoza.</p> <p>Digo que este fue el "mejor" verano porque lo pase junto a mi madre a la que hacia un año que no la veia, no es mucho tiempo pero se le echaba mucho de menos. Ella también me llevo a visitar muchos sitios de Valencia como el Oceanografico, la ciudad de las artes y las ciencias y otros centros de ocio, en fin la verdad es que no me puedo quejar, aunque el verano del 2006 tampoco estuvo tan mal.</p>

Figura 76. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 6-Sebastián

Planificación	Primera versión del relato
	El mejor verano de mi vida
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: Tenia 14 años y estaba en Port-Saplaya (Alboraya)</p> <p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En la piscina que hay debajo de mi casa y en la playa (que esta a 2 minutos de mi casa)</p> <p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que me subi por primera vez en un avión dirección a Bergamo (Italia)</p> <p>4. Qué había pasado antes de ese suceso: Que unos amigos míos despues de estar viviendo 5 años en Port-Saplaya se volvieron a su país y yo los echaba de menos despues de no verlos en 1 año.</p> <p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que despues de un año vi a mis amigos y me quede 1 mes en Italia, me lo pase muy bien y visite varias ciudades famosas</p>	<p>Ocurrió hace dos años, yo tenia 14 años, y estaba en Port-Saplaya (Alboraya), como siempre estaba en la playa o en la piscina, que hay debajo de mi casa. Un día de ese verano, me diriji hacia el aeropuerto de Valéncia, para coger un avión, por primera vez en mi vida, que iba hacia Bergamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que vivieron aquí durante 5 años y se volvieron a su país, yo llevaba un año sin verlos y los echaba de menos. Una vez allí en Italia, estuve un mes con mis amigos y sin padres. Me lo pase muy bién, porque vi a mis amigos y visité ciudades muy famosas como Milan.</p>

Figura 77. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 10-Sara G

Esta dificultad se observa incluso cuando el contexto sintáctico permitiría la alternancia con formas de uso elaborado, como el pretérito pluscuamperfecto, lo que se puede observar en el siguiente ejemplo de la estudiante 10-Sara G (figura 78):

"El mejor verano de mi vida" (estudiante 10-Sara G)
<p>[...] Un día de ese verano, me diriji hacia el aeropuerto de Valéncia, para coger un avión, por primera vez en mi vida, que iba hacia Bergamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que vivieron aquí durante 5 años y se volvieron a su país, yo llevaba un año sin verlos y los echaba de menos. [...]</p> <p style="text-align: right;">(habían vivido)</p>

Figura 78. Fragmento de la primera versión del relato. Estudiante 10-Sara G

En casos como el del estudiante 6-Sebastián, sin embargo, falta una mayor elaboración del contenido semántico en la plantilla de planificación, que permita un relato con indicación de hechos anteriores o posteriores al suceso no habitual.

e.2. Uso fallido del pretérito anterior

El contraste entre la plantilla de planificación y la primera versión del relato del estudiante 7-Vicent (figura 79) muestra el mismo uso del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto como únicas formas del pasado.

Planificación	Primera versión del relato
	<i>Perdidos en el norte</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>15 años. Norte de Dinamarca</i>	<p><i>Tenía 15 años y me encontraba en el norte de Dinamarca caminando por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante Nicolás.</i></p> <p><i>Se nos apareció un reno y lo cazamos ya que estábamos muy hambrientos.</i></p> <p><i>Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente perdimos [espacio en blanco] el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino.</i></p> <p><i>Finalmente nos recogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a nuestro destino.</i></p>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Caminando por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante Nicolás</i>	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Apareció un reno y lo cazamos ya que nos estábamos muriendo de hambre</i>	
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Perdimos el tren en Dinamarca, el cual llevaba a Suecia</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Nos cogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a nuestro destino</i>	

Figura 79. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 7-Vicent

En el texto de la primera versión se observa, no obstante, un espacio en blanco en el tercer párrafo, que avisa de una posible rectificación (figura 80). Las grabaciones de las sesiones de aula nos han permitido confirmar este aspecto (ejemplo 25).

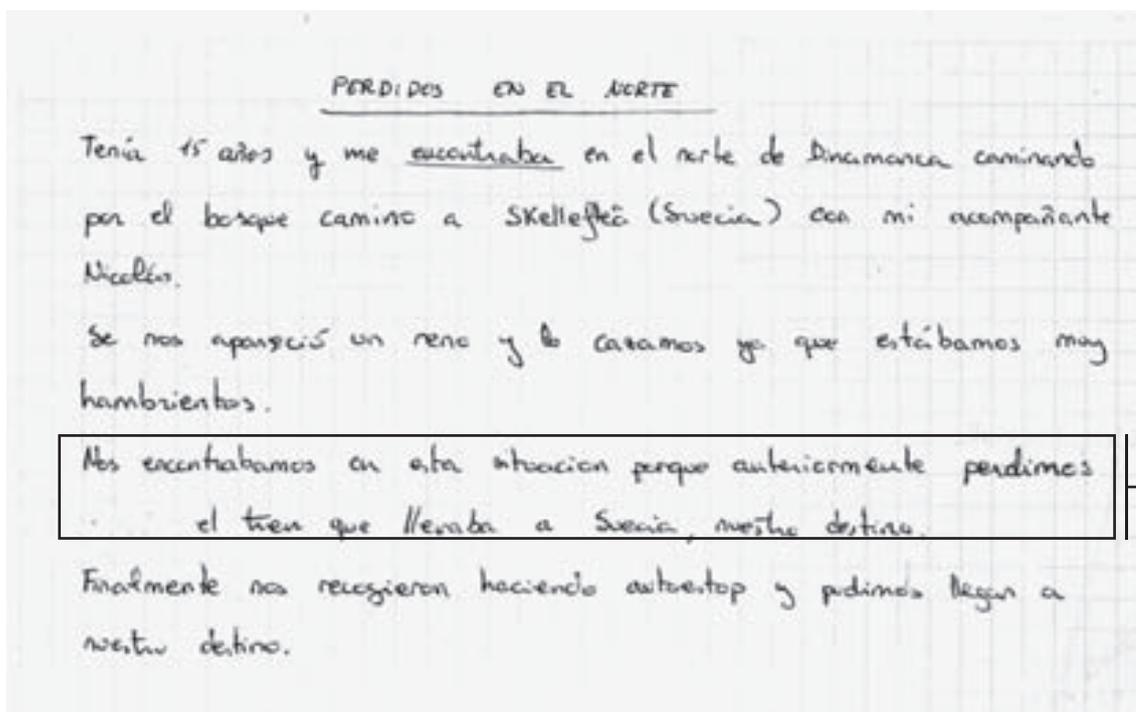


Figura 80. Primera versión del relato. Estudiante 7-Vicent

TAREA 2- SUBTAREA 1: PLANIFICACIÓN Y PRIMERA VERSIÓN DEL RELATO		
Actividad 5- Lectura y valoración de relatos en el aula Al comienzo de la sesión octava, la profesora comenta que la clase va a comenzar con la lectura de las primeras versiones de los relatos de algunos miembros del grupo. También recuerda las condiciones establecidas para su elaboración y lee las preguntas de la plantilla de planificación para que los demás compañeros puedan valorar si los relatos las cumplen. Tras la lectura y la valoración del relato de la estudiante 8-Jennifer, la profesora invita al estudiante 7-Vicent a leer el suyo.		
SESIÓN OCTAVA: 21 de mayo 2007 (09.58-10.49; minutos 10'-13'22") - subgrupo B		
INTERACCIÓN PROFESORA – GRUPO CLASE		
Turno	Profesora (PR)	Alumnos
1	PR: ehh: Vicent ↓ quieres leer el tuyo ↑ por favor: si no te da demasiada vergüenza:::	
2		VICENT: bueno↓
3	PR: vale↓	
4		VICENT: mi relato es::: imaginario↑
5	PR: es imaginario↓ qué título tiene↑	
6		VICENT: <i>Perdidos en el norte</i> ↓
7	PR: <i>Perdidos en el norte</i> ↓	
8		VICENT: ((comienza a leer el texto, en el tercer párrafo dice)) <i>nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente hubimos perdido el tren que nos llevaba a Suecia: nuestro destino</i> ↑((lee el texto hasta el final))
9	PR: bien bien::: bueno es un refundido ↓no↑ de cosas reales y cosas imaginarias↓	

10		VICENT: un poquito↓ ((risas))
11	PR: un poquito ↓ qué nos ha contado Vicent y cómo nos lo ha contado ↑ ::: bien: nos lo ha contado muy bien ↓ no ↑ ::: pero ha contado::: acciones acabadas ↑ ((los alumnos asienten con la cabeza)) acciones que podemos reconocer como acabadas: cómo cuáles ↑	
12		NICO: como que <i>apareció un reno</i> ↓
13	PR: <i>apareció un reno</i> : claro↓ qué más ↑	
14		DANI: como que <i>nos hubimos perdido</i> ↓ ((Dani reproduce la forma verbal usada por Vicent. La profesora no repara en ello y le corrige))
15	PR: <i>nos perdimos</i> ↓no ↑ qué más ↑	
16		IRENE: que <i>podimos llegar a nuestro destino</i> ↓
17	PR: <i>podimos llegar a nuestro destino</i> ↓ y presenta también otros: otra:: otros tiempos y presenta otras acciones que estaban sucediendo en ese momento: que eran habituales o que estaban sucediendo en ese momento:::	
18		NICO: que <i>íbamos de camino</i> ↓
19	PR: <i>íbamos de camino</i> ::: qué más ↑ tú mismo: Vicent	
20		VICENT: que <i>estábamos en el norte de Dinamarca</i> :::
21	PR: <i>estábamos en el norte</i> : <i>estábamos en el norte de Dinamarca</i> ::: bien: esa sería habitual↑	
22		VICENT: nooo ((alza los hombros y se ríe como descartando esa posibilidad))
23	PR: no no ((se ríe también)) esa cómo la podemos calificar↑	
24		VICENT: ((se queda pensando)) pues:: mmmm:::
25	PR: es un tiempo pasado: no↑	
26		VICENT: sí↓
27	PR: <i>estábamos</i> ↓ y qué es ↑ un pretérito cómo↑	
28		VICENT: el imperfecto↓
29	PR: el imperfecto ↓ y el imperfecto qué marca ↑ una acción cómo:::↑	
30		VICENT: que no se ha terminado↓
31	PR: que no se ha terminado: que no se ha terminado: bien bien ↓ utilizas el pluscuamperfecto también ↑	
32		VICENT: ((mira su texto)) mmm:::
33	PR: en algún momento aparece sí ((la profesora se confunde, no hay pluscuamperfecto en el texto)) bien: bueno vale vale vale ↓	
34		JUDITH: el anterior sí que sale
35	PR: aparece cómo ↑	
36		JUDITH: el pretérito anterior ↓

37		VICENT: el pretérito anterior ↓
38	PR: el pretérito anterior: en qué: en qué frase a ver↑	
39		VICENT: ((lee)) <i>nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente hubimos perdido el tren que llevaba a...</i> ((lo interrumpe la profesora))
40	PR: <i>hubimos perdido el tren</i> ↑ nooo: perdimos el tren	
41		VICENT: ahh
42	PR: <i>perdimos el tren</i> eh↑	
43		VICENT: vale↓ ((en ese momento borra el pretérito anterior y lo sustituye por <i>perdimos el tren</i>))

Ejemplo 25. Interacción profesora-grupo clase. Lectura y valoración de la primera versión del relato del estudiante 7-Vicent

En la primera versión de su relato, el estudiante 7-Vicent intenta incluir el pretérito anterior, forma verbal sobre la que él y su compañero habían realizado el cartel explicativo (véase 6.2.1.b, figura 46 y 6.3.2.c, ejemplo 14). Para marcar anterioridad incluye el adverbio *anteriormente* y elige una acción anterior a otra también pasada, pero el resultado es agramatical: *Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente *hubimos perdido el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino*. Esta agramaticalidad no es percibida por el estudiante ni por sus compañeros, que llaman la atención de la profesora sobre el uso de esta forma verbal (ejemplo 25, turnos 14, 34 y 36). Cuando la profesora repara en ello (ejemplo 27, turnos 35 y 38), inmediatamente lo corrige (turnos 40 y 42), sin dar ninguna explicación. El estudiante 7-Vicent acepta la rectificación (turno 43) y cambia su texto (figura 80). Al estar escrito a mano, queda el espacio en blanco que avisa de la forma verbal usada previamente.

Este uso fallido del pretérito anterior presenta similitudes con **Hubisteis salido de casa cuando llegó el día*, ejemplo fallido del pretérito anterior incluido en el cartel del grupo 6 (véase 6.2.1.d, cuadros 18 y 19):

- En ambos casos, los alumnos no son capaces de percibir su agramaticalidad, lo que indica la falta de dominio del uso de esta forma verbal.
- En ambos casos, el uso que hacen los estudiantes intenta responder a las características de la forma verbal: se trata de acciones pasadas, anteriores a otra también pasada y sustituibles por el pretérito perfecto simple o el pluscuamperfecto.
- En ambos casos, el fallo reside en que el rasgo “inmediatamente anterior” va unido a los estrictos condicionantes sintácticos de esta forma verbal (inducidos por expresiones como *en cuanto...* o *apenas*), que no aparecen suficientemente caracterizados en el

dossier de la SDG ni en las explicaciones de la profesora (que, por otra parte, siguen las explicaciones habituales de los distintos planteamientos gramaticales sobre esta forma verbal).

Cuando hay dominio del uso, las insuficiencias de la conceptualización se suplen con el control automático que poseen los hablantes (control epilingüístico, en términos de Culioli). En el caso del pretérito anterior, los dos ejemplos mostrados revelan que los fallos de caracterización teórica de la forma verbal no pueden ser suplidos por el control del hablante. El uso literario o académico del pretérito anterior no está todavía al alcance de alumnos de 4º de Secundaria (15 años).

Estos datos confirman las conclusiones sobre esta forma verbal establecidas en la tarea de caracterización (véase 6.2.1.f.1, conclusiones 5 y 6; 6.2.1.f.2, conclusiones 5, 6 y 8): insuficiencia del rasgo de *inmediatez* unido al de *anterioridad* para que los alumnos diferencien esta forma verbal del pluscuamperfecto, si la inmediatez no se vincula a cláusulas temporales encabezadas por determinadas expresiones adverbiales o conjunciones que la ponen de manifiesto (*en cuanto, apenas...*) y extrañeza de esta forma verbal, ausente de los usos de los alumnos, lo que explica que los ejemplos que no imitan o copian los propuestos en el dossier de la SDG sean fallidos.

7.3.3. Conclusiones sobre el uso de tiempos verbales del pasado en la primera versión del relato

La escritura de la primera versión del relato es una actividad que los alumnos realizaron individualmente fuera del aula, tras la sesión séptima (17 de mayo), una vez terminada la planificación. Con ella se pretendía observar el uso, reflexivo o no, que cada alumno hacía de las formas verbales del pasado objeto de estudio de la SDG.

En el análisis de los datos se han tomado en consideración los resultados de todos los relatos elaborados por los alumnos, que se han comparado con los datos de las plantillas de planificación analizados en 7.3.1. De forma complementaria para algunos casos, se han utilizado el relato “El mejor verano”, incluido en la SDG y las grabaciones de la lectura de los relatos en el aula.

Las conclusiones que se desprenden del análisis son las siguientes:

a. Sobre las formas verbales usadas en las primeras versiones de los relatos

1. Un tercio de los estudiantes (7 casos de 21, el 33,33%) utiliza formas de uso elaborado (pluscuamperfecto y condicional) en la primera versión de su relato. De ellos, cinco ya habían utilizado estas formas en la planificación, aunque no siempre en el mismo número. En todos los casos emplean el pretérito pluscuamperfecto para indicar acciones anteriores al suceso inesperado. En cambio, solo en tres casos se utiliza el condicional (en dos el

condicional simple y en otro el condicional compuesto). El porcentaje de uso elaborado coincide con el de las plantillas de planificación (véase cuadros 34 y 38), aunque los casos no se distribuyen de la misma forma.

2. El resto de los estudiantes utiliza solo pretérito perfecto simple o imperfecto como formas de uso espontáneo (5 casos de 21, el 23,8%) o no realiza la primera versión del relato (7 casos de 21, el 33,33%) por considerar que el trabajo había finalizado al completar la plantilla de planificación. Los otros dos casos que completan el grupo (9,52%) no presentan la primera versión por faltas de asistencia.
3. Buena parte de los estudiantes utiliza expresiones temporales (adverbios o locuciones adverbiales) junto con las distintas formas verbales del pasado para marcar acciones habituales (*habitualmente, todos los días, siempre, todas las mañanas*), anterioridad (*antes de*) o posterioridad (*después de, dentro de poco*) en relación con el suceso principal. Los casos más numerosos corresponden a las expresiones que indican frecuencia, junto al pretérito imperfecto de acción habitual (de 10 casos, se utiliza este tipo de expresiones en 6).

b. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos en la primera versión del relato

4. El contraste entre las primeras versiones de los relatos y las plantillas de planificación permite agrupar la actividad metalingüística de los alumnos en cinco situaciones de análisis diferentes. Cuatro de ellas corresponden al uso de las formas verbales del pasado en los relatos: mantenimiento o aumento en el número de formas de uso elaborado frente a persistencia en las formas de uso espontáneo o desaparición del pluscuamperfecto usado en las plantillas de planificación. La quinta, la no realización del relato por considerar que bastaba con la plantilla de planificación, alude a la forma de concebir la actividad de escritura por parte de los estudiantes.
5. El mantenimiento o aumento del número de formas verbales de uso elaborado observado en un tercio de los estudiantes (7 casos de 21) obedece a dos situaciones diferentes:
 - a. Al control deliberado en el uso del pluscuamperfecto o del condicional, cuando estas formas verbales se corresponden con las acciones anteriores o posteriores al suceso inesperado, como fases previstas en la plantilla de planificación.
 - b. A requerimientos semánticos o sintácticos del relato, que inducen la presencia del pluscuamperfecto, sin que haya un control deliberado por parte del estudiante, cuando esta forma no se corresponde con acciones anteriores al suceso inesperado.
6. La presencia exclusiva de pretérito perfecto simple e imperfecto en las primeras versiones

de los relatos (en 5 casos de 21) responde también a dos situaciones diferentes, la primera mayoritaria y la segunda, excepcional, aunque reveladora:

- a. A la falta de control en la elaboración de la primera versión del relato (4 casos). El predominio de los usos orales del lenguaje espontáneo se observa cuando desaparece el pretérito pluscuamperfecto previsto en la plantilla de planificación o cuando el grado de elaboración del relato es mínimo y no se ajusta a las condiciones establecidas (no hay suceso inesperado) o no se ha completado la plantilla de planificación (no se han previsto hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado).
- b. En un caso, a la corrección de un uso reflexivo fallido del pretérito anterior, tras la lectura del relato en el aula. Este uso fallido viene provocado por un entorno sintáctico inadecuado (*Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente *hubimos perdido el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino*) y muestra que la falta de dominio en el uso lingüístico de esta forma verbal es un obstáculo que no pueden suplir los rasgos de acción acabada, anterioridad e inmediatez, si no se vinculan a los condicionantes sintácticos de esta forma verbal.

c. Sobre el planteamiento didáctico de la escritura de la primera versión del relato

7. Las mediaciones didácticas que han influido en el control del uso de las formas verbales del pasado por parte de los alumnos son la plantilla de planificación y, en menor medida, el relato literario planteado como modelo en la SDG. Este último parece haber influido especialmente en los contextos de aparición del condicional en los relatos de mayor elaboración.
8. El diseño de la plantilla de planificación resulta de mayor utilidad para inducir el uso del pluscuamperfecto (*qué había pasado antes de ese suceso*) que el del condicional como futuro del pasado (*qué cosas pasaron después del suceso o no llegaron a pasar nunca*). La ausencia del condicional en la plantilla es una dificultad añadida para su uso como futuro del pasado, poco frecuente en el comportamiento lingüístico de los alumnos de estas edades.
9. La realización de la primera versión del relato fuera del aula parece haber disminuido el control de buena parte de los alumnos respecto de la consigna de la actividad (elaboración de un relato con uso consciente de las distintas formas verbales del pasado). Esto se observa en los casos en que se confunde el relato con la plantilla de planificación (7 casos de 21) o en aquellos que solo muestran formas verbales de uso espontáneo (4 casos, si exceptuamos el uso fallido del pretérito anterior).
10. Para propiciar un uso reflexivo de la lengua son necesarias situaciones didácticas en las que el profesor comparta el control con los estudiantes, tales como la escritura dentro

del aula o la lectura y valoración de los textos escritos por los alumnos, a la luz de las consignas establecidas. Este tipo de situaciones didácticas permite la evaluación formativa, que favorece el paso progresivo del control externo al dominio interiorizado de los usos complejos del lenguaje.

7.4. La revisión de las formas verbales del pasado en la primera versión del relato

Tras la elaboración de la primera versión del relato, leída y comentada en el aula, se plantea una revisión entre iguales, con la instrucción explícita de revisar los tiempos verbales del pasado, como actividad previa a la reescritura del relato (subtarea 2, figura 37). Durante la implementación de la SDG, la revisión entre iguales se realizó en el aula⁵⁷ mientras que la segunda versión del relato se escribió fuera del aula, igual que la primera.

En esta segunda fase de la actividad se combina de nuevo la lectura reflexiva (revisión) con la expresión escrita (segunda versión del relato).

La importancia de la revisión en la escritura ha sido puesta de relieve desde diferentes perspectivas (véase 1.2.2.c). La revisión es un proceso que diferencia la escritura de la oralidad y que implica diferentes subprocesos como la detección e identificación de problemas así como el dominio de estrategias de corrección, según Barlett (1982) o la comparación, el diagnóstico y la operación, según Bereiter y Scardamalia (1987). Como señala Barlett (1982), la detección de problemas requiere alguna conexión entre el texto existente y un posible texto alternativo, lo que solo es posible si el hablante posee un conjunto de conocimientos de diverso tipo que le permite establecer comparaciones e imaginar alternativas. En situación escolar, esta es una de las mayores dificultades para una tarea de revisión con un objetivo gramatical explícito, en este caso, el uso de las formas verbales del pasado.

Como planteamiento didáctico, la separación entre la producción del primer borrador (subtarea 1) y la revisión previa a la elaboración de un segundo texto (subtarea 2) se justifica por las grandes diferencias entre ambas tareas, tanto en sus demandas como en su desarrollo (Barlett, 1982: 361). En primer lugar, la revisión se realiza sobre un texto ya existente, por lo que las modificaciones han de poder integrarse en el mismo. Además, la revisión responde a la conciencia (en este caso, inducida didácticamente) de que algo es erróneo o mejorable en el texto existente. Por ello, las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar el primer borrador de un escrito no son los mismos que los requeridos para revisar un texto. La revisión es una operación que desarrolla la capacidad metalingüística de los aprendices (Camps, 1994a).

⁵⁷ La revisión se realizó en la última parte de la sesión octava y en la primera de la sesión novena (véase figura 28).

En nuestra SDG, la revisión entre iguales tiene una importancia decisiva para responder a una de las preguntas clave de la investigación, qué relación hay entre conceptualización y uso reflexivo de los tiempos verbales del pasado. La hipótesis de partida es que el requerimiento de analizar las formas verbales del pasado en un relato distinto del propio sitúa al alumno en una posición diferente a la del emisor ante su texto y le obliga a reflexionar sobre los contenidos gramaticales de la tarea de conceptualización, lo que puede facilitar la transferencia del saber gramatical al uso reflexivo, con la ayuda de sus iguales y de la profesora. Tanto las interacciones durante la planificación y la revisión del relato como las pautas de revisión gramatical proporcionadas son instrumentos de regulación externos, es decir, instrumentos específicos de evaluación formativa del saber gramatical que se manifiesta en el uso reflexivo de la lengua (Ribas, 2000: apartado 2.3).

Para analizar los resultados, hemos considerado las anotaciones de los alumnos (en el relato que revisaban o en la plantilla de revisión) y, a partir de ellas, hemos establecido los tipos de revisión: identificación de formas verbales del pasado, evaluación del número y tipo de formas utilizadas o del buen o mal uso de las mismas y modificación. Cada una de estas categorías ha sido analizada por separado (7.4.3.a-7.4.3.c), con la ayuda de una selección de las interacciones de aula entre alumnos y profesora registradas durante la actividad. Igual que en la planificación (véase 7.2.2), las interacciones permiten observar las reflexiones de los alumnos durante el proceso de revisión y complementan el análisis de las anotaciones escritas, por lo que permiten una visión más global de la actividad metalingüística realizada.

7.4.1. La revisión. La organización de la actividad

Para que los alumnos realizaran la revisión de los relatos de sus compañeros se había diseñado una plantilla (véase SDG, anexo I) con la siguiente indicación: *¿Hay algún enunciado del relato en el que cambiaríais los tiempos verbales utilizados? Copiadlo y subrayad los verbos que hayáis modificado.* Durante la implementación de la SDG la profesora y la investigadora consideraron que este planteamiento podría suponer una dificultad excesiva para algunos alumnos, por lo que se acordó su reformulación de manera que fuera accesible a todos (ejemplo 26):

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO
<p>Actividad 7- Revisión del relato de un compañero La profesora, tras la actividad 6, de completar enunciados con formas verbales del pasado, plantea la actividad de revisión y explica el modo de hacerla.</p>
<p>SESIÓN OCTAVA: 21 de mayo 2007 (10.00-10.50, a partir del minuto 34, aproximadamente)</p>
INTERACCIÓN PROFESORA- GRUPO CLASE
<p>PR: bien↓ mirad↓ pues eh si pasamos a la actividad siguiente: a ver si nos da tiempo (..) a hacerla tendríamos que fijarnos en en esta actividad que acabamos de hacer para eh poder eh hacer la siguiente↓ vamos a intercambiar los relatos eh de la forma que yo [voy a] decir↓ vamos a leer los relatos de vuestros compañeros eh es mejor leerlos nosotros porque se- seguramente hemos perdido cosas y vamos a revisar el uso que hacen los diferentes relatos eh de los de los tiempos verbales eh utilizaremos la plantilla del anexo VIII planificaci- perdón anexo IX la plantilla del anexo IX que es la correspondiente a esta actividad pondremos el relato a quién pertenece, el nombre y el título del relato y esta plantilla nos va a servir para lo siguiente para leer el relato de vuestros compañeros no se trataría tanto de: Irene: Judith :: ((llamada de atención)) no se trataría tanto de de corregir eh↑ pues porque:: posiblemente los tiempos utilizados por vuestros compañeros estén bien: pero a lo mejor en algún caso podríamos cambiar los tiempos verbales: para mejorar el relato eh↑ con la finalidad de mejorarlo eh↑ escribimos en esta plantilla las modificaciones que haríamos: en el relato de nuestros compañeros lo podemos señalar también en su propio texto pero a continuación en la plantilla escribimos: anotamos: las modificaciones que haríamos:: ponemos: por ejemplo:: pues el tiempo que él ha utilizado y el que eh:: el que quedaría mejor o el que utilizaríamos nosotros: y: si no se os ocurre ninguna:: modificación o no hay posibilidad de hacer ninguna modificación pues lo que podéis hacer es:: ir poniendo los diferentes tiempos:: los tiempos que aparecen eh↑ y hacer un comentario de cada uno de los tiempos:: es decir:: cuál utiliza más eh↑ y qué significados: qué significados tienen para qué los utiliza eh ↑ bueno todas estas cuestiones acerca de los tiempos del pasado ya las sabéis:: por lo tanto sí que se os pueden ocurrir cosas respecto a los relatos de vuestros compañeros↓ mirar:: intercambiad los relatos de la siguiente forma...</p>

Ejemplo 26. Interacción profesora-grupo clase. Explicación de la tarea de revisión

Las instrucciones de la profesora plantean una gradación en la revisión: en primer lugar, se pide a los alumnos que revisen el uso de los tiempos verbales para mejorar el relato; si esta opción no es posible (“si no se os ocurre ninguna modificación, o no hay posibilidad de hacer ninguna”), se plantea la identificación de los tiempos que aparecen y alguna valoración de los mismos (“cuál utiliza más...”). De esta manera se gradúan didácticamente los diferentes subprocesos que intervienen en la revisión: la identificación permite el diagnóstico y la posible modificación del texto (Barlett, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987). Asimismo, se posibilita el acceso a la actividad metalingüística de los estudiantes, mediante el análisis de los distintos tipos de anotaciones que realizan sobre los textos.

La organización de las parejas *revisor-revisado* corre a cargo de la profesora junto con la investigadora. Cada alumno revisa el texto de un compañero sirviéndose bien de la plantilla, bien anotando en el relato sus observaciones, como queda reflejado en el cuadro siguiente (cuadro 39):

Estudiante	Revisa el relato de...	Anotaciones en plantilla	Anotaciones en el relato (subrayado, anotaciones de valoración o modificaciones)
1. Pamela	19. Khaled	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales (sobre planificación)
2. Johanna	5. Nico	Plantilla en BLANCO	Subrayado de formas verbales y anotación de modificaciones
3. Alba	2. Johanna	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales y anotación de modificaciones

4. Dani	17. Irene	Plantilla con anotaciones	Subrayado e identificación de formas verbales Dos modificaciones léxicas
5. Nico	15. Maica	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales (sobre planificación)
6. Sebastián	10. Sara G	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales
7. Vicent	8. Jennifer	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales
8. Jennifer	18. Raúl	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales, sugerencias y modificaciones (sobre planificación)
9. Alex	7. Vicent	Plantilla con anotaciones	Subrayado de una forma verbal
10. Sara G	6. Sebastián	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales y valoración más usadas-no usadas
11. Helios	16. Carla	Plantilla en BLANCO	Subrayado de formas verbales y valoración de la más utilizada (sobre planificación)
12. Maribel	9. Alex	Plantilla con anotaciones	Sin anotaciones en el relato
13. Verónica	12. Maribel	Plantilla en BLANCO	Subrayado de formas verbales y valoración de las más usadas
14. Judith	3. Alba	Usa la plantilla para las anotaciones sobre su relato, no sobre el revisado (estudiante 3-Alba)	Subrayado e identificación de formas verbales y valoración de las más usadas
15. Maica	4. Dani	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales y valoración de no realización de cambios en las mismas
16. Carla	11. Helios	Plantilla con anotaciones	Subrayado de formas verbales y fallos ortográficos (sobre planificación)
17. Irene	13. Verónica	Plantilla con anotaciones	Sin anotaciones (sobre planificación)
18. Raúl	14. Judith	Usa la plantilla para las anotaciones sobre su relato, no sobre el revisado (estudiante 14- Judith)	Subrayado de formas verbales (sobre planificación)
19. Khaled	1. Pamela	Plantilla en BLANCO	Subrayado de formas verbales, modificaciones y valoración de uso
20. Luisa⁵⁸	20. Luisa	Plantilla en BLANCO	Subrayado de formas verbales y anotación de las más usadas.
21. Sara Z⁵⁹	[5. Nico]	No asiste a la primera sesión de revisión. Recoge en la plantilla las observaciones de la estudiante 2-Johanna sobre el relato del estudiante 5.	

Cuadro 39. Organización de la revisión entre iguales de los relatos

En el cuadro 39 se observa que la mitad de los estudiantes (11⁶⁰ de 21) utiliza tanto el texto como la plantilla para realizar la revisión. El resto se divide entre los que anotan sobre el texto (7 estudiantes)⁶¹ o sobre la plantilla (3 estudiantes)⁶². También se refleja si los estudiantes trabajan sobre

⁵⁸ No asistió a la sesión. Posteriormente revisó su propio relato

⁵⁹ No asistió a la sesión, por lo que se redistribuyó la planificación inicial de la manera que se indica en el cuadro. Posteriormente tomó nota de las anotaciones sobre el relato del estudiante 5-Nico, realizadas por la estudiante 2

⁶⁰ Estudiantes: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16.

⁶¹ Estudiantes: 2, 11, 13, 14, 18, 19, 20.

⁶² Estudiantes: 12, 17, 21.

la planificación o sobre la primera versión del texto⁶³. Hay dos casos especiales, los correspondientes a las estudiantes 20 y 21, que no asisten a la sesión en que se inicia la actividad. La estudiante 20 revisa luego su propio relato y la estudiante 21, que tenía inicialmente asignada la revisión del relato de 5, se une a la estudiante 2 y toma nota en la plantilla de las observaciones realizadas por esta.

7.4.2. La revisión entre iguales. Los datos

El análisis de las revisiones realizadas por los alumnos, bien en las plantillas, bien en el texto, permite agruparlas en tres categorías, que se corresponden con las posibilidades indicadas por la profesora:

- Identificación de formas verbales del pasado (ID), con las siguientes variaciones, que pueden aparecer combinadas: el alumno subraya (sobre el texto), hace una lista de las palabras (en la plantilla) y/o indica la denominación de las formas verbales (en el texto o en la plantilla).
- Evaluación del uso de las formas verbales del pasado (EV), con dos variantes: el alumno valora los tiempos más utilizados o no utilizados y/o valora el buen uso de los mismos.
- Modificación del uso de las formas verbales del pasado (MOD), con las siguientes variaciones: el alumno que revisa sugiere al autor del texto que haga modificaciones, fundamentalmente que introduzca las formas verbales del pasado no utilizadas o realiza él mismo las modificaciones. También se realizan, en algunos casos, pequeñas modificaciones ortográficas, léxicas o sintácticas.

La presencia de estas categorías en las anotaciones sobre los textos (TX) o sobre las plantillas (PT) se recoge en los cuadros 40.a y 40.b y se completa con el análisis de detalle del cuadro 41.

El cuadro 40.a nos muestra las opciones que los alumnos han seguido en la revisión: las opciones mayoritarias son la identificación de las formas verbales del pasado (20 de 21 estudiantes, el 95,23%), y la evaluación del uso (17 de 21, el 80,95%) frente a la modificación, que realizan 10 estudiantes (47,61%).

ESTUDIANTES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
REVISIÓN RELATO	ID	PF-TX	TX	TX	TX	TX	PF-TX	TX	TX	PF-TX	TX	TX	PT	TX	TX	TX	TX		TX	TX	TX	PT
	EV	PT			PT	PT	PT	PT	TX	PT	TX PT	TX	PT	TX	PF-TX	PF-TX	PT	PT		TX	TX	
	MOD		TX	PF-TX	PT	TX			PT-TX		TX		PT				PT			TX		PT

Cuadro 40.a. Tipos de revisión de las formas verbales del pasado realizadas por los estudiantes. Visión global

⁶³ Recuérdese que 7 de los 21 estudiantes presentaron la planificación como si fuera la primera versión del relato (véase 7.3.1, cuadro 36).

ID: Identificación
 EV: Evaluación
 MOD: Modificación
 TX: texto (relato o planificación)
 PT: plantilla de revisión

En el cuadro 40.b se presentan las combinaciones realizadas por los estudiantes, que mayoritariamente realizan identificación y evaluación (9 casos, el 42, 85%) e identificación, evaluación y modificación (7 casos, 33,33%).

Tipos de revisión- combinaciones	<i>Estudiantes que revisan</i>	<i>Total</i>
Identificación + Evaluación	1, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 20.	Total: 9 (42,85%)
Identificación + Evaluación+ Modificación	4, 5, 8, 10, 12, 16, 19 ⁶⁴	Total: 7 (33,33%)
Identificación + Modificación	2, 3, 21	Total: 3 (14,28%)
Identificación	18	Total: 1 (4,76%)
Evaluación	17	Total: 1 (4,76%)

Cuadro 40.b. Tipos de revisión de las formas verbales del pasado realizadas por los estudiantes. Combinaciones

En el cuadro 41 se analiza con detalle cada una de las opciones de revisión:

Alumno	Identificación de todas las formas verbales del pasado	Identificación parcial de formas verbales del pasado	Evalúa formas más usadas/ no usadas	Evalúa formas bien / mal usadas	Modificación de formas verbales sugerida	Modificación de formas verbales realizada	Otras modificaciones
1		Denomina con errores (confunde PI-PPS) Todos los verbos- PPS	Indica ausencia de PPF y CS	no	no	no	no
2	Subraya sin denominaciones Error: subraya gerundios.		no	no	no	Dos modific.: 1. Errónea: PPF-PPS 2. Acertada: CS-PPS	Modific. sintácticas
3	Subraya sin denominaciones		no	no	no	Tres modific. acertadas: 1. PPS-PPF subj. 2. PPS-PPF 3. PPS-PPF	no
4	Subraya y hace listado con denominaciones y ejemplos		Indica ausencia del condicional	no	no	Modificación errónea 1. PPF-PPS	Modific. léxicas

⁶⁴ El estudiante 19-Khaled es el único que solo evalúa formas verbales bien/mal utilizadas. No alude a las más utilizadas/no utilizadas.

5	Subraya sin denominaciones Error: subraya gerundios.		Indica formas verbales más usadas: PPS y PI	no	Sugerencia acertada. Indica dónde y para qué se podría incluir un condicional	no	no
6	no	Subraya en el texto y hace lista en la plantilla. Olvida dos formas verbales	Indica forma verbal más usada- PPS	no	no	no	no
7	Subraya sin denominaciones		Indica formas verbales más utilizadas: PPS y PI	no	no	no	no
8	Subraya sin denominaciones Error: subraya gerundios.		Indica: "Pon el condicional"	no	Sugerencia: "Pon el condicional"	no	Añade dos formas verbales a la planificación: voy / hubo. Modifica una perífrasis por un PPS: tuvo que irse- se fue
9		Subraya y denomina sólo 1 forma verbal. Error: utiliza el imperfecto en todos los verbos	Indica erróneamente: "utiliza el imperfecto en todos los verbos"	no	no	no	no
10	Subraya sin denominaciones. Error: subraya los presentes y un infinitivo	no	Indica formas verbales más utilizadas: PPS-PI Significado de PPS-acción acabada	no	Sugerencia: "No utilizas el PPF, debes de utilizarlo"	no	no
11		Subraya sin denominaciones (olvida muchas formas verbales)	Indica forma verbal más utilizada- PI	no	no	no	no
12	PI y PPS (sin subrayar)		Indica: "Podrías haber puesto algún verbo en pluscuamperfecto"	no	Sugerencia: "Podrías haber puesto algún verbo en pluscuamperfecto"	1.Acertada-Posible: PPS-PI 2. Acertada-Posible: PI-PPS Reescribe el texto con las modificaciones	Modific. sintácticas
13	Señala sin denominaciones		Indica PPS como tiempo más usado	no	no	no	no
14		Subraya sin denominaciones	Indica PPS y PI como tiempos más usados	no	no	no	no

15	no	Subraya sin denominaciones. Señala gerundios	Indica ausencia de CS y PPF	no	Anota: "No cambiaría ningún verbo"	no	no
16	Subraya sin denominaciones. Error: subraya gerundios e infinitivos.		Indica formas verbales más utilizadas: PPS-PI	no	no	Modific. ortográficas	Modificaciones no relevantes: 1. <i>estaba jugando-jugaba</i> 2. <i>regalaran-regalasen</i> 3. <i>hubieran-hubiesen</i>
17	no	no	Indica forma verbal más utilizada: PPS. También PI. Indica ausencia de CS y PPF	Formas bien utilizadas.	no	no	no
18	Subraya sin denominaciones. Error: subraya gerundios		no	no	no	no	no
19		Subraya sin denominaciones	no	Indica: "Muchos de ellos [tiempos verbales] están bien"		Modificaciones (uso español-latino): 1. <i>Ese verano cumplía-cumplí</i> 3. <i>me iba - fui a Colombia a celebrarlo con mi familia</i> 4. <i>los dos veranos había hecho-estuve haciendo lo mismo</i>	Modificaciones (uso español-latino): 2. <i>Hace parte de - es parte de</i> 5. <i>desde hace / hacía mucho tiempo</i>
20		Subraya sin denominaciones. Error: confunde sustantivo (pruebas) con verbo	Indica: "Predomina el uso del PPS, posteriormente el PI y pocas veces el PPF"	no	no	no	No propone modificaciones. Trabaja sobre su propio texto
21							No asiste. Anota propuestas de revisión de 2

Cuadro 41. Tipos de revisión. Análisis de detalle

Presentamos ahora los datos del cuadro 41 desglosados según las categorías de *identificación, evaluación y revisión*:

1. Identificación:

<i>Identificación</i>	<i>Estudiantes que revisan</i>	<i>Total</i>
Todas las formas verbales - con acierto:	3, 4, 7, 12, 13	Total: 5 (23,8%)
Todas las formas verbales - con errores:	2 (gerundios) 5 (gerundios) 8 (gerundios) 10 (presentes y 1 infinitivo), 16 (gerundios e infinitivos) 18 (gerundios) 20 (confunde sustantivo con verbo).	Total: 7 (33,33%)
Algunas formas verbales - con acierto:	14, 19, 21	Total: 3 (14,28%)
Algunas formas verbales - con errores:	1 (confunde PI-PPS) 6 (no señala dos formas verbales) 9 (no advierte la presencia de PPS) 11 (olvida formas y confunde PI-PPS) 15 (olvida una forma y señala gerundios)	Total: 5 (23,8%)
No identifican formas verbales:	17	Total: 1 (4,76%)

Cuadro 42. Tipos de revisión. Identificación de formas verbales

- a. 12 de 21 alumnos (57,14%) identifican todas las formas verbales del pasado. En 7 de estos casos observamos errores. El más repetido (6 de los 7 casos) es la identificación de gerundios o de infinitivos como formas verbales conjugadas.
- b. 8 de 21 alumnos (38,09%) identifican parcialmente las formas verbales del texto: a veces con acierto (3 casos), otras con errores (5 casos), bien por confusión entre tiempos, por señalar gerundios o por inadvertencias.
- c. 1 alumno (4,76%) no realiza identificación explícita de formas verbales.

2. Evaluación:

2.1 Evaluación de formas más utilizadas / no utilizadas:

<i>Evaluación de formas verbales más utilizadas / no utilizadas</i>	<i>Estudiantes que revisan</i>	<i>Total</i>
Formas verbales más utilizadas - con acierto:	5: PPS-PI 6: PPS 7: PPS-PI 11: PI 13: PPS 14: PPS-PI 16: PPS-PI 20: PPS-PI-PPF (gradación)	Total: 8 (38,09%)
Formas verbales más utilizadas - con errores:	9: PI (no advierte la presencia del PPS)	Total: 1 (4,76%)

Formas verbales no utilizadas:	1: PPF y CS 4: CS 8: CS 12: PPF 15: PPS-CS	Total: 5 (23,8%)
Formas verbales más utilizadas y formas verbales no utilizadas:	10: PPS-PI (más utilizadas)- PPF (no utilizada) 17: PPS-PI (más utilizadas)- PPF-CS (no utilizadas)	Total: 2 (9,52%)
No indican:	2,3, 18, 19 ⁶⁵ , 21.	Total: 5 (23,8%)

Cuadro 43. Tipos de revisión. Evaluación de formas verbales más utilizadas/ no utilizadas

- a. 16 de 21 alumnos (76,19%) evalúan qué formas del pasado se han utilizado más en los relatos que revisan: 9 optan por señalar las más utilizadas (1 de ellos equivocadamente), mientras que 5 señalan las no utilizadas. Solo 2 evalúan ambas posibilidades.
- b. 5 de 21 alumnos (23,8%) no realizan anotaciones sobre este aspecto, si bien uno de ellos (estudiante 19) evalúa el buen uso de “muchos” de los tiempos del texto que revisa, como se indica a continuación.

2.2 Evaluación de formas bien / mal utilizadas:

<i>Evaluación de formas verbales bien / mal utilizadas</i>	<i>Estudiantes que revisan</i>	<i>Total</i>
Formas verbales bien /mal utilizadas:	17: “no cambiaría ningún verbo” 19: “muchos de ellos [tiempos verbales] están bien”	Total: 2 (9,52%)
No indican:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21.	Total: 19 (90,47%)

Cuadro 44. Tipos de revisión. Evaluación de formas verbales bien/ mal utilizadas

- a. 2 de 21 alumnos (9,52%) incluyen alguna anotación explícita de valoración del buen uso de las formas verbales.
- b. 19 de 21 alumnos (90,47%) no realizan anotaciones sobre este aspecto.

3. Modificación:

<i>Modificación</i>	<i>Estudiantes que revisan</i>	<i>Total</i>
Sugerencias de modificación de formas verbales:	5: Indica en qué lugar del texto se pondría incluir un condicional y en relación con qué contenidos. 10: Sugerencia: incluir el PPF	Total: 2 (9,52%)

⁶⁵ Este alumno valora las formas bien/mal utilizadas.

Sugerencias y realización de modificaciones	<p>8: Sugerencia: incluir el condicional. Modificaciones: añada verbos (<i>voy</i> y <i>hubo</i>) y cambia una perífrasis por un PPS (<i>tuvo que irse / se fueron</i>).</p> <p>12: Sugerencia: incluir pluscuamperfecto. Modificaciones: cambios de PPS por PI (<i>fui-mos a la playa todos los días/ íbamos</i>) y de PI por PPS (<i>siempre estaba con mi mejor amigo/ estuve siempre</i>) + pequeñas modificaciones sintácticas.</p>	Total: 2 (9,52%)
Realización de modificaciones de formas verbales – con acierto	<p>3: Realiza tres modificaciones acertadas: - PPS-PPF subj.: <i>nunca pensamos / hubiésemos pensado</i>. - PPS-PPF: <i>este viaje lo planeamos/ habíamos planeado</i>. -PPS-PPF: <i>la última noche conocimos/ habíamos conocido</i>.</p>	Total: 1 (4,76%)
Realización de modificaciones de formas verbales – con errores	<p>4: Modificación errónea: PPF-PPS: <i>seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga/ hice</i>.</p>	Total: 1 (4,76%)
Realización de modificaciones de formas verbales – con aciertos y con errores	<p>2 y 21 (mismas modificaciones en ambos textos): -Modificación errónea: PPF-PPS: <i>También había estado bañándome/ estuve</i>. -Modificación acertada: CS-PPS: <i>Cuando volvimos [...] nos iríamos/nos fuimos</i>.</p>	Total: 2 (9,52%)
Realización de modificaciones de formas verbales de uso espontáneo	<p>16: Modificaciones de formas verbales no relevantes y modificaciones ortográficas: - <i>estaba jugando / jugaba</i> - <i>regalaran / regalasen</i> - <i>hubieran / hubiesen</i></p> <p>19. Modificaciones : -Uso colombiano/español: <i>Ese verano cumplía / cumplí...; Hace parte de nuestra cultura / es parte de...; me iba/ fui a Colombia a celebrarlo con mi familia</i>. -Modificación errónea: PPF-PPS: <i>los dos veranos había hecho/ estuve haciendo lo mismo</i>. -Modificación irrelevante: <i>desde hace / hacía mucho tiempo</i></p>	Total: 2 (9,52%)
No indica modificaciones	1, 6, 7,9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20.	Total: 11 (52,38%)

Cuadro 45. Tipos de revisión. Modificación de formas verbales

a. 10 de 21 alumnos (47,61%) sugieren o realizan algún tipo de modificación. De todas ellas, solo en 4 casos (la estudiante 3, una de las modificaciones de las estudiantes 2 y 21 y el estudiante 5) se realizan variaciones de uso elaborado sobre el texto. Otros 3 estudiantes (10, 8 y 12) sugieren incorporar formas de uso elaborado, pero no intervienen sobre el texto ni indican el lugar donde realizar la incorporación.

b. 11 de 21 estudiantes (52,38%) no realiza ningún tipo de modificación.

7.4.3. La revisión entre iguales. La interpretación de los datos

Los datos presentados sobre las anotaciones de revisión que realizan los alumnos permiten establecer tres grandes categorías: la identificación de formas verbales del pasado, la evaluación de las mismas (por cantidad o por buen uso) y las propuestas de modificación. El diferente comportamiento de los alumnos muestra la complejidad de esta operación del proceso de escritura (Barlett, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1994a), que se ve incrementado por tratarse de una revisión sobre un aspecto gramatical del texto, como es el uso de las formas verbales del pasado. Los datos escritos nos permiten acercarnos a los logros y dificultades de los alumnos al utilizar sus conocimientos sobre las formas verbales del pasado para revisar los textos de sus compañeros. La interpretación se completa con el contraste con algunos ejemplos significativos de las interacciones durante la revisión (en las sesiones octava y novena).

a. La identificación de las formas verbales del pasado en la revisión

La identificación de las formas verbales del pasado, mediante el subrayado en el relato o listándolas en la plantilla de revisión, parece un paso previo necesario en la mayoría de los estudiantes para centrar el tipo de revisión pedida (la realizan 20 de los 21 estudiantes, con diferente grado de acierto) y deslindarla de la supervisión del contenido o de cuestiones puramente normativas, como la ortografía. Por ello, para crear una situación de *lenguaje opaco*, que favorezca la reflexión gramatical, la identificación se revela como un paso útil ya que focaliza la atención del estudiante sobre el aspecto revisado, vinculándolo con el estudio de formas verbales del pasado realizado en la tarea de conceptualización. La identificación se combina en la gran mayoría de los casos⁶⁶ con la evaluación, con la modificación o con ambas (cuadro 40b).

La identificación muestra también, colateralmente, cuáles son las dificultades de los alumnos al reconocer las formas verbales pedidas. Son especialmente frecuentes las confusiones de los alumnos en relación con los gerundios (y, en menor medida, con los infinitivos), que subrayan como si se tratara de formas verbales conjugadas (cuadro 42), aunque no las “etiquetan”, no las denominan con los nombres de las formas del pasado. Estos datos coinciden con los de Durán (2008: 44-47), que en su estudio sobre las representaciones gramaticales sobre el verbo, también en el nivel de 4º de ESO, señala dificultades de los alumnos para situar estas formas verbales en relación con las conjugadas: por una parte presentan dificultades para identificarlas como verbos (mediante el subrayado) y, cuando lo hacen, buena parte de los alumnos evita indicar su denominación.

⁶⁶ Solo un alumno (18-Raúl) realiza exclusivamente la identificación de formas verbales en la revisión del texto de su compañero.

b. La evaluación de las formas verbales del pasado en la revisión

La evaluación de las formas verbales más usadas o no usadas es un correlato de la identificación. Esta evaluación la realizan 16 de los 21 estudiantes⁶⁷ (cuadro 43). En 9 de los 21 textos revisados, los estudiantes constatan el uso mayoritario de solo dos formas verbales –PPS y PI– sin reparar en las carencias ni realizar sugerencias de añadir otras formas verbales⁶⁸. Un mayor grado de control se observa en los otros 7 estudiantes, ya que revisan el uso de todos los tiempos vistos en la tarea de conceptualización: 5 destacan las formas verbales no utilizadas, bien como carencia (“falta...”) bien como sugerencia (“pon el condicional”) y otros dos señalan tanto las más utilizadas como las que faltan.

La evaluación del buen/mal uso de las formas verbales, en cambio, es minoritaria (2 de 21 estudiantes, cuadro 44). No es un aspecto mencionado explícitamente en las instrucciones de la profesora, que habla de “mejorar” más que de “corregir” el uso de los tiempos utilizados, consciente de que no se trata, en la mayoría de los casos, de un problema de normativa. La mayoría de los estudiantes omite cualquier anotación por escrito sobre este aspecto (salvo los estudiantes 17-Irene y 19-Khaled, cuyas anotaciones se comentan a continuación), aunque interacciones como las de los ejemplos 27a y 28 muestran que es un criterio manejado por los alumnos, bien para justificar la ausencia de modificaciones (ejemplo 27a), bien para explicar los criterios de intervención (ejemplo 28).

Estudiante 17-Irene: anotaciones de revisión sobre el buen/mal uso de formas verbales

En el primero de los casos de evaluación del buen/mal uso de las formas verbales, la estudiante 17-Irene, que revisa el texto de la estudiante 13-Verónica, escribe una anotación en la plantilla con una valoración genérica, previa a las apreciaciones sobre las formas más utilizadas y no utilizadas: “Las formas verbales están bien utilizadas, el tiempo que más utiliza es el pretérito perfecto simple, también utiliza el imperfecto, pero no utiliza condicional ni pluscuamperfecto” (figura 81).

⁶⁷ De estos 16, 10 realizan sólo ID+EV, 4 realizan ID+EV+MOD (excluimos el caso 19, que evalúa las formas bien/mal utilizadas), 1 EV+MOD y 1 sólo EV (cuadro 40.b).

⁶⁸ Salvo los estudiantes 5-Nico y 12-Maribel, que se comentan en el apartado referido a las modificaciones (véase 7.4.3.c a este respecto).

REVISIÓN
RELATO: "FLORIDA (VERO)....."
¿Hay algún enunciado del relato en el que cambiaríais los tiempos verbales utilizados? Copiadlo y subrayad los verbos que hayáis modificado
<p>Las formas verbales están bien utilizadas, el tiempo que más utiliza es el pretérito perfecto simple, también utiliza el imperfecto, pero no utiliza condicional ni pluscuamperfecto.</p>

Figura 81. Revisión. Anotaciones de la estudiante 17-Irene en su plantilla de revisión del relato de la estudiante 13-Verónica

Estudiante 19-Khaled: anotaciones de revisión sobre el buen/mal uso de formas verbales

En el segundo de los casos de evaluación de buen/mal uso, el estudiante 19-Khaled, que revisa el texto de la estudiante 1-Pamela, anota únicamente al final del relato “Muchos de ellos [tiempos verbales] están bien”, lo que hace pensar en otras formas verbales que el estudiante considera mal utilizadas, y sobre las que realiza modificaciones, como la sustitución del pluscuamperfecto que se comenta más adelante (figura 87).

La combinación entre identificación y evaluación (cuadro 40.b) se observa en 16 de los casos estudiados (el 76,19%)⁶⁹. Los fragmentos de interacción de los ejemplos 27a y 27b permiten observar cómo se combinan identificación y evaluación, como pasos previos a las sugerencias de modificación en la revisión que realiza la estudiante 10-Sara G sobre el relato del estudiante 6-Sebastián, en distintos momentos de las sesiones octava y novena.

Estudiante 10-Sara G: interacción sobre el buen/mal uso de formas verbales

En los tres fragmentos correspondientes a la sesión octava (ejemplo 27a) se observan algunas constantes de la actividad de revisión. En buena parte de las interacciones, los alumnos, mientras señalan los verbos, los identifican y además evalúan si, a su juicio, están bien utilizados, aunque esta evaluación no se manifiesta por escrito en la mayoría de los casos, como indican los datos del cuadro 44. Así ocurre con la estudiante 10-Sara G, que en tres ocasiones indica su aprobación, la tercera de ellas con valoración explícita: “yo aquí no cambiaría nada” (turno 1); “yo no he corregido nada” (turno 13); “yo no he corregido ningún verbo porque me parece bien cómo los ha escrito” (turno 18).

⁶⁹ En 10 casos se observa Identificación +Evaluación y en 6 más Identificación+Evaluación+Modificación.

La estudiante justifica ante la profesora la ausencia de modificaciones con una razón, a nuestro juicio esencial para la interpretación: “porque yo lo habría escrito así también” (turno 5). Es decir, la alumna no puede proponer modificaciones porque su dominio funcional de los tiempos verbales del pasado no es diferente del que muestra el autor del texto que revisa y no va más allá de los tiempos del uso espontáneo⁷⁰. En cambio, en los turnos 7-9 la alumna es capaz de realizar una interesante reflexión metalingüística, a propósito de la identificación de los verbos en el texto, sobre el dudoso comportamiento verbal de la forma *hacía* en expresiones del tipo *hacía un año*, que se comporta como un marcador temporal.

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero		
En la sesión octava, primera sesión de revisión, la estudiante 10-Sara G explica a la profesora su valoración de las formas verbales encontradas en el relato que revisa, del estudiante 6-Sebastián, en tres momentos: los dos primeros de petición de asesoramiento de la alumna, y el tercero, en la puesta en común al final de la sesión.		
SESIÓN OCTAVA: 21 de mayo 2007 (11.20-12.05; minutos 28'30", 35'30" y 38'10') - subgrupo A		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((refiriéndose al relato que está revisando)) yo aquí no cambiaría nada↓	
2		PR: no↑
3	SARA G: yo: yo lo veo bien↓	
4		PR: lo ves todo bien↑
5	SARA G: yo sí: porque yo lo habría escrito así también↓	
6		PR: ((leyendo el relato)) bien: pues si lo ves bien:::
7	SARA G: este <i>hacía</i> no se refiere a nada, es el verbo <i>hacer</i> pero ahí <i>hacía</i> no: no actúa como verbo xxx↓	
8		PR: ((leyendo el fragmento al que alude la estudiante)) <i>a la que hacía un año</i> dice que es- a ver que <i>este fue el mejor verano porque lo:::</i>
9	SARA G: ((continúa leyendo)) <i>lo pasé junto a mi madre a la que hacía un año que no:::</i> ese <i>hacía</i> no actúa como el verbo <i>hacer</i> ↓	
10		PR: por qué↑
11	SARA G: o sí↑	
12		PR: claro↓ <i>hacía un año que no la veía:</i> o sea <i>hacía</i> mucho tiempo: bueno <i>hacía un año</i> ((la llamada de otra alumna interrumpe la interacción))
[...]		
13	SARA G: ((refiriéndose al relato que está revisando)) yo no he corregido nada↓	

⁷⁰ Véase en la figura 77, el uso de las formas verbales del pasado que la estudiante realiza en su planificación y en la primera versión de su relato.

14		PR: no has corregido nada↑ pero has puesto los tiempos verbales que utiliza con más frecuencia ↑ ((Sara G señala su texto)) eh ↑
15	SARA G: los escribo aquí ((señala la plantilla de revisión)) o ahí ((se refiere al relato que revisa))↑	
16		PR: el más utilizado::: sí escríbelo aquí: escríbelo aquí ↓ el más utilizado y qué marcan o qué::: indican los tiempos ↓ qué marca↑ aquí una acción acabada o::: eh↑((Sara G asiente)) una acción acabada o eh↑ en desarrollo o vale::: esos comentarios eh Sara↑ que eso sí que lo sabes hacer↓
[...] La profesora realiza una puesta en común al final de la sesión		
17		PR: Sara ↑ a ver qué has observado tú en el texto que has corregido↑
18	SARA G: yo no he corregido ningún verbo porque: me parece bien lo- : cómo los ha escrito↓	
19		PR: sí↑
20	SARA G: pero::: he puesto que el tiempo verbal que más utiliza es el pretérito perfecto simple: y que algu- y que algunos verbos como <i>conocí</i> expresan acciones ya acabadas↓	
21		PR: vale↓
22	SARA G: por lo demás::: está bien↓	
23		PR: vale vale↓

Ejemplo 27a. Interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato (sesión octava)

El fragmento del ejemplo 27b corresponde a la sesión novena, en la cual la profesora lee un relato modelo (el de la estudiante 8-Jennifer⁷¹, que utiliza todas las formas verbales pedidas), para insistir a los estudiantes en que han de fijarse en las formas verbales de uso elaborado (especialmente, pluscuamperfecto y condicional). Tras esto, la estudiante 10-Sara G vuelve a leer el relato que está revisando y cambia su valoración del texto: “¡¡¡por favor!!!, que no utiliza nada este chico, está todo el rato...” (turno 1); “a ver, Sebas, sólo utilizas pretérito perfecto simple” (turnos 3 y 5). Sin embargo, no se plantea intervenir sobre el texto, solo sugiere la incorporación del pluscuamperfecto (véase figura 82) siguiendo las reiteradas sugerencias de la profesora en este sentido (turnos 2, 4, 12, 14, 16). Es decir, la constatación de la falta de uso de una forma verbal no implica que Sara G pueda realizar ninguna intervención sobre el texto, por la falta de dominio funcional del aspecto que revisa y por su posición de revisora, no de autora del texto. Pero su “descubrimiento” revela una mirada diferente sobre el texto; el lenguaje no es “transparente”, se ha convertido en objeto de atención en sí mismo y la estudiante advierte realidades formales en las que nunca había reparado, de ahí la importancia de la actividad metalingüística que realiza⁷², a pesar de las limitaciones.

⁷¹ Véase figura 72. Primera versión del relato. Estudiante 8-Jennifer.

⁷² Esta toma de conciencia revertirá en la segunda versión de su propio relato, en el que sí incorpora el pretérito pluscuamperfecto (véase 7.5.2.c.2, figura 98).

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero		
En la sesión novena, segunda sesión de revisión, tras una nueva intervención de la profesora sobre la necesidad de revisar las formas verbales de uso elaborado, la estudiante 10-Sara G comenta con la profesora sus nuevas observaciones sobre el relato que revisa, del estudiante 6-Sebastián.		
SESIÓN NOVENA: 23 de mayo 2007 (10.00-10.50; minuto 18'30")-subgrupos A y B		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	SARA G: ((dirigiéndose a la profesora, con tono enfático)) POR FAVOR:: QUE NO UTILIZA NADA ESTE CHICO: ESTÁ TODO EL RATO:::-	
2		PR: pues escríbeselo↓
3	SARA G: A VER: SEBAS –((con tono burlón de recriminación, entre risas))	
4		PR: venga: venga: escríbeselo↓
5	SG: eh↑ <i>solo utilizas</i> ((como si lo estuviera escribiendo)) <i>pretérito perfecto simple</i> no↑	
6		PR: cuál es el pretérito perfecto simple↑
7	SARA G: no sé si <i>tenía: venía::</i>	
8		PR: no↓ eso es el::↑ Sara: cuál es ese↑ no te acuerdas↑ si te acuerdas perfectamente:::
9	SARA G: <i>yo tenía↓</i> pretérito imperfecto↓	
10		PR: eso es:: eso es↓ no no pero mira: mira ((no deja que la estudiante borre lo que ha escrito)) esto que es↑ <i>estuvo-</i>
11	SARA G: <i>estuvo↓</i> pretérito perfecto simple↓	
12		PR: pues muy bien: le pones ese y luego:: <i>tenía venía</i> eh↑
13	SARA G: ((oraliza mientras escribe)) imperfecto↓	
14		PR: muy bien: muy bien: muy bien:: muy bien:: y le indicas– hay pluscuamperfectos↑ se utiliza el pluscuamperfecto↑
15	SARA G: no↓	
16		PR: pues pónselo eh↑ vale↑

Ejemplo 27b. Interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato (sesión novena)

Era el verano de 2005, tenía 15 años y venía de Colombia, todo lo que vivi en ese verano fue algo nuevo, porque conocí diferentes sitios, bueno exactamente fueron 2 castillos y Zaragoza.

Digo que este fue el "mejor" verano porque lo pase junto a mi madre a la que llevo un año ~~pero~~ en la vacía, no es mucho tiempo pero se la llamo mucho de menos, ella también me lleva a visitar muchos sitios de Valencia como al Oceanográfico, la ciudad de las artes y las ~~ciencias~~ ciencias y otros centros de ocio, en fin la verdad es que no me puedo quejar, aunque el verano del 2006 tampoco estuvo tan mal.

→ Solo utilizas el tiempo verbal, "Preterito perfecto simple" y el "Preterito imperfecto".

→ No utilizas el pluscuamperfecto, debes de utilizarlo.

Figura 82. Revisión. Anotaciones de la estudiante 10-Sara G en el relato del estudiante 6-Sebastián

c. La modificación de las formas verbales del pasado en la revisión

La modificación del uso de las formas verbales del texto es la revisión propiamente dicha y, por tanto, la operación que requiere mayor control y la más compleja, como revela el dato de que 11 de los 21 estudiantes (el 52,38%) no la hayan realizado. Entre los 10 alumnos (47,61%) que sugieren o realizan algún tipo de modificación encontramos las situaciones que sintetizamos en el cuadro 46 y que comentamos a continuación:

Revisiones de modificación	Casos	Detalle de casos
Modificaciones válidas de formas verbales de uso elaborado (en relación con CS y PF)	2 y 21, 3,5	a.1. Sugerencia de incorporación del CS (de 5-Nico a 15-Maica) a.2. Incorporación del PF (de 3-Alba a 2-Johanna) a.3. Sustitución de un CS erróneo (de 2-Johanna y 21-Sara Z a 5-Nico)
Modificaciones erróneas (eliminación de PF)	2 y 21, 4, 19	b.1. Sustitución de PF por PS en un contexto de valor durativo (de 2-Johanna y 21-Sara Z a 5-Nico) b.2. Sustitución de PF por PS en un contexto de valor durativo (de 19-Khaled a 1-Pamela) b.3. Sustitución del PF por PS (de 4-Dani a 17-Irene)
Sugerencias de modificación (inclusión de CS ó PF)	8, 10, 12	c.1. Sugerencia de incorporación del pluscuamperfecto (de 12-Maribel a 9-Alex) c.2. Sugerencia de incorporación del condicional (de 8-Jennifer a 18-Raúl) c.3. Sugerencia de incorporación del pluscuamperfecto (de 10-Sara G a 6-Sebastián)
Modificaciones irrelevantes en relación con el uso elaborado de las formas verbales del pasado	8,12,16	d.1. Cambio de una perífrasis (<i>tuvo que irse</i>) por un PS (<i>se fue</i>) (de 8-Jennifer a 18-Raúl) d.2. Cambio de PS por PI (de 12-Maribel a 8-Raúl) d.3. Cambio de perífrasis (<i>estaba jugando</i>) por PI (<i>jugaba</i>); de imperfecto de subjuntivo en <i>-ra</i> (<i>regalaran, hubieran</i>) a imperfecto de subjuntivo en <i>-se</i> (<i>regalasen, hubiesen</i>) (de 16-Carla a 11-Helios)

Cuadro 46. Tipos de modificaciones en la revisión de los relatos

Cada una de estas situaciones ha sido analizada por separado, a partir de las anotaciones realizadas por los revisores sobre el texto o sobre la plantilla de planificación de sus compañeros. En algunos casos, se ha acudido a las grabaciones de aula para interpretar el sentido de las anotaciones escritas.

a. Las **modificaciones válidas** que incorporan formas de uso elaborado en los textos revisados son minoritarias: la sugerencia del estudiante 5-Nico acerca del condicional en el texto de su compañera (a.1), las modificaciones realizadas por la estudiante 3-Alba (a.2) sobre el uso del pluscuamperfecto y la supresión de un condicional en un contexto sintáctico inapropiado por parte de las estudiantes 2-Johanna y 21-Sara Z (a.3).

a.1. Sugerencia de incorporación del condicional. Pese a que la revisión del estudiante 5-Nico se realiza sobre la plantilla de planificación de la estudiante 15-Maica⁷³, este sugiere la inclusión del condicional para hablar de sucesos posteriores al hecho inesperado (“condicional sobre lo que te podría haber pasado”, figura 83). La posición de revisor del estudiante 5-Nico le impide redactar la modificación, ya que se trata de hechos que solo la narradora conoce, pero el lugar en que realiza la anotación indica que el alumno ha considerado los hechos narrados por su compañera y, en función de ellos, ha pensado en

⁷³ Es uno de los casos de confusión del relato con la plantilla de planificación (véase 3.2.a).

la posibilidad del uso de esta forma verbal, lo que indica un conocimiento de los rasgos de significado del condicional y la capacidad de transferir este conocimiento a un contexto de uso complejo como es un texto.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 6 años.....
estaba en Roma (Italia) en 1997.....

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: visitando tiendas.....
viendo edificios de empresas, haciendo puzos.....

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que estaba en el.....
sitio de Roma cuando venía hacia mi.....
gloriolase, y me sabía que tenía que hacer al final.....
sali corriendo..... Condicional solo se te pedía haber pasado

4. Qué había pasado antes de ese suceso: que salí por mi.....
cuenta a hacer fotografías, todo parecía divertido.....
hasta que me pasó.....

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
al final me encanté con mis fotos.....

Modificación sugerida por el estudiante 5-Nico

Figura 83. Revisión. Anotación del estudiante 5-Nico en la planificación de la estudiante 15-Maica

a.2. Incorporación del pluscuamperfecto. La estudiante 3-Alba revisa el texto de la estudiante 2-Johanna y realiza tres modificaciones válidas de pretérito perfecto simple por pluscuamperfecto (dos de indicativo y uno de subjuntivo), como se observa en la figura 84.

En los tres casos el pluscuamperfecto se introduce en un contexto de anterioridad en relación con otra acción de pasado, lo que indica el dominio lingüístico del uso de esta forma verbal por parte de la estudiante que revisa. Cabe observar que en la primera modificación se introduce un pluscuamperfecto de subjuntivo, con el que se acentúa la excepcionalidad de la acción indicada por *fuimos*. El hecho de que las formas verbales del subjuntivo no formaran parte de las estudiadas en la SDG parece indicar que es el contexto semántico el que induce su introducción,

junto al dominio de la estudiante de las formas verbales de uso elaborado, ya mostrado en su propio relato⁷⁴:

- Modificación 1: “nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema, nunca *pensamos* /*hubiésemos pensado* que nos dejarían irnos los 3 solos a una isla...”
- Modificación 2: “En un principio este viaje lo *planeamos/habíamos planeado* para más adelante pero al pensar en ese viaje nos entraron muchas ganas...”
- Modificación 3: “Al final llegamos con ganas de volver para ver a nuestra familia aunque justo la última noche *conocimos/habíamos conocido* a gente...”

Primera versión del relato	Modificaciones
<i>Una isla para tres amigos</i>	
<p>En el mejor verano de mi vida yo <u>tenía</u> 15 años, en este verano pasado, y <u>estaba</u> en Menorca. Habitualmente <u>pasaba</u> mis veranos en Port-Saplaya, donde vivo, con mis amigos de verano, todo el día en la playa y en la piscina y por la noche después de cenar <u>íbamos</u> al Mc Donal's a por helados o a la Jijonenca. <u>Viajé</u> a Menorca con dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, nos <u>fui</u>mos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema, nunca <u>pensamos</u> que nos <u>dejarían</u> irnos los 3 solos a una isla pero después de tanto insistir, lo <u>conseguimos</u>. Nos <u>pasamos</u> todo el viaje a la bartola y en la playa. En un principio este viaje lo <u>planeamos</u> para más adelante pero al pensar en ese viaje nos <u>entraron</u> muchas ganas, que solo nos <u>faltó</u> suplicarle a nuestros padres para ir. Al final <u>llegamos</u> con ganas de volver para ver a nuestra familia y amigos aunque justo la última noche <u>conoci-</u> <u>mos</u> a gente que esperamos volver a ver este verano si nos dejan volver.</p>	<p>...de Zulema, nunca <u>hubiésemos pensado</u>...</p> <p>...este viaje lo <u>habíamos planeado</u> para...</p> <p>...la última noche <u>habíamos</u> <u>conocido</u> a gente...</p>

Figura 84. Revisión. Transcripción del relato de la estudiante 2-Johanna con las modificaciones de la estudiante 3-Alba

La alumna justifica los cambios ante la profesora, en este breve fragmento (ejemplo 28), aludiendo a la necesidad de variación (turno 3: “para cambiar”), tras una evaluación del uso (turno 1: “no porque estén mal...”). Con ello, muestra que es consciente de que no se trata de una cuestión normativa, sino de mejorar el uso (“porque como todo el rato utiliza el mismo...”).

⁷⁴ Véase figura 70. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 3-Alba

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero Al final de la sesión, la estudiante 3-Alba explica a la profesora los cambios que ha realizado en el relato que revisa, de la estudiante 2-Johanna.		
SESIÓN OCTAVA: 21 de mayo 2007 (10.00-10.50; minuto 50') -subgrupo B		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	ALBA: yo es que he cambiado: bueno: no no mucho porque tampoco es muy grande: pero: por ejemplo aquí no↑ que yo he cambiado los verbos: pero no porque estén mal sino porque como todo el rato utiliza el mismo:::	
2		PR: ya↓
3	ALBA: para cambiar↓	

Ejemplo 28. Interacción de la estudiante 3-Alba y la profesora durante la revisión del relato

a.3. Sustitución de un condicional erróneo. Las estudiantes 2-Johanna y 21-Sara Z revisan el texto del estudiante 5-Nico⁷⁵ y detectan un uso fallido del condicional simple, ya comentado al analizar la primera versión de los relatos (véase 7.3.2.c.2, estudiante 5-Nico). La modificación realizada por las alumnas es la siguiente:

- Modificación de la primera versión del relato del estudiante 5-Nico (figura 85):
 “Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos *iríamos*/fuimos a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.”

Como ya comentamos, el entorno sintáctico elegido por el alumno “cuando volvimos...” imposibilita la aparición de un condicional de posterioridad. Este uso anómalo es detectado inmediatamente por las alumnas, que no se plantean la modificación del entorno sintáctico sino la sustitución “forma a forma” por el perfecto simple (“fuimos”), más propia de los usos espontáneos.

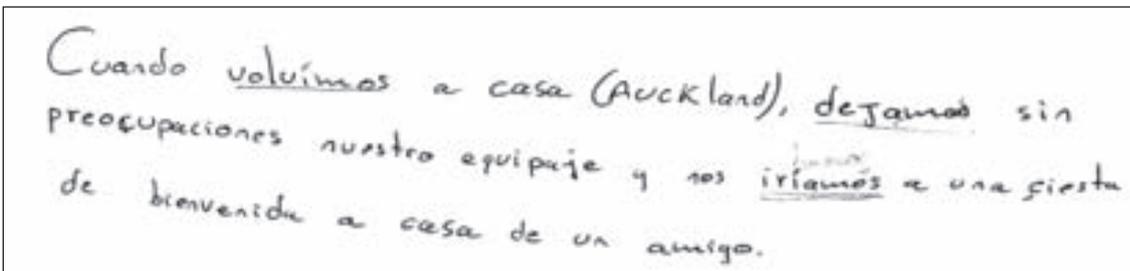


Figura 85. Revisión. Detalle del relato del estudiante 5-Nico con modificación de la estudiante 2-Johanna (sustitución del condicional simple)

b. Hay tres casos de **modificaciones erróneas**, que corresponden a cambios del pretérito pluscuamperfecto por el pretérito perfecto simple, como forma de uso espontáneo. Los dos

⁷⁵ Véase figura 68. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 5-Nico.

primeros aparecen en contextos de valor durativo, en relación con perífrasis o proposiciones modales de gerundio, mientras que el tercero en su uso de acción acabada anterior a otra también pasada y acabada.

b.1. Las estudiantes 2-Johanna y 21-Sara Z, que revisan el texto del estudiante 5-Nico, suprimen uno de los pretéritos pluscuamperfectos usados en el relato⁷⁶, que sustituyen por un perfecto simple:

- Modificación de la primera versión del relato del estudiante 5-Nico (figura 86): “También *había estado/estuve* bañándome en el mar de Tasmania, e intentando divisar Australia, sin mucho éxito.”

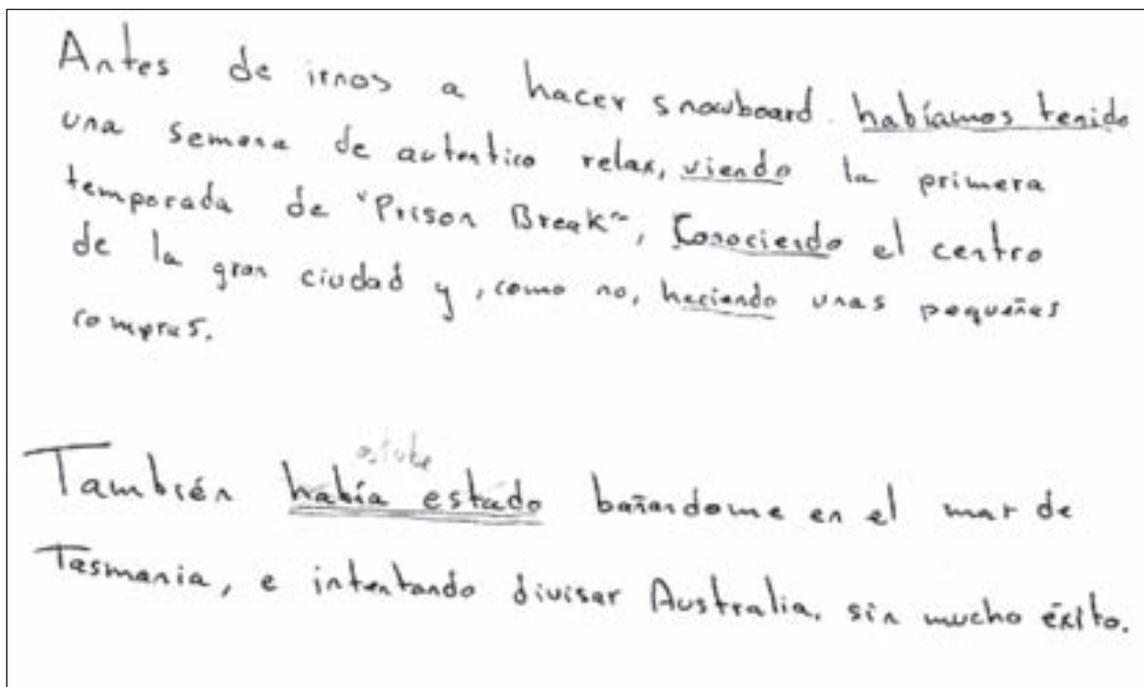


Figura 86. Revisión. Detalle del relato del estudiante 5-Nico con modificación de la estudiante 2-Johanna (sustitución de un pluscuamperfecto)

b.2. El estudiante 19-Khaled, que revisa el texto de la estudiante 1-Pamela⁷⁷, también sustituye uno de los pluscuamperfectos por un perfecto simple:

- Modificación de la primera versión del relato de la estudiante 1-Pamela (figura 87): “Antes de irme a Colombia llevaba 2 años sin ir y prácticamente los dos veranos *había hecho/estuve haciendo* lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.”

⁷⁶ Véase figura 68. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 5-Nico.

⁷⁷ Véase figura 67. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 1-Pamela.

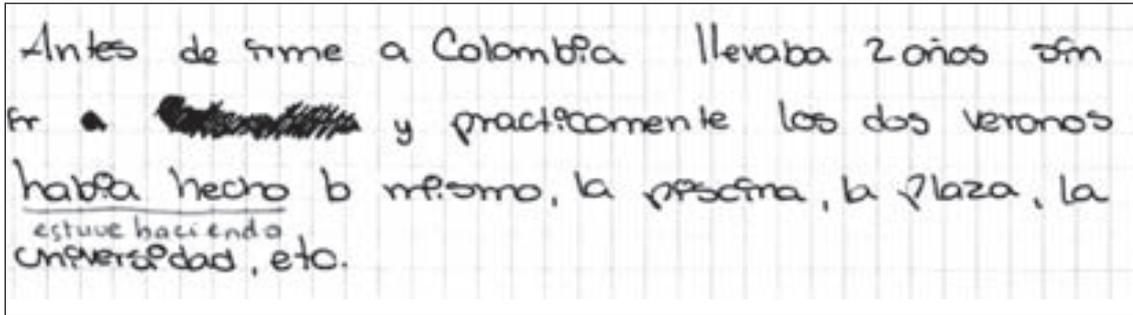


Figura 87. Revisión. Detalle del relato de la estudiante 1-Pamela con modificación del estudiante 19-Khaled (sustitución de pluscuamperfecto)

Tanto en b.1 como en b.2, en los relatos se está narrando una acción pasada de aspecto durativo, anterior a otra también pasada, lo que se indica con la expresión temporal “Antes de...”. En el primer caso, en el texto del estudiante 5-Nico, esta expresión temporal da paso a dos pluscuamperfectos, situados en párrafos diferentes aunque correlativos⁷⁸. El pluscuamperfecto suprimido forma parte de una perífrasis de gerundio mientras que el pluscuamperfecto no suprimido, situado en el párrafo anterior, tiene un complemento directo “una semana de auténtico relax” y una serie de proposiciones de gerundio, de carácter modal “viendo ..., conociendo... haciendo unas pequeñas compras”). En conjunto, el narrador describe en estos dos párrafos las acciones desarrolladas durante la semana.

En el segundo, en el texto de la estudiante 1-Pamela, el pluscuamperfecto introduce acciones del pasado que se repiten en un periodo determinado (“los dos veranos había hecho lo mismo”). El estudiante 19-Khaled sustituye esta forma verbal por un perfecto simple, pero dentro de una perífrasis de gerundio “estuve haciendo”.

Estas coincidencias muestran en primer lugar la falta de dominio por parte de los estudiantes que revisan del pluscuamperfecto como forma de uso elaborado y también, a nuestro juicio, la extrañeza del uso del pluscuamperfecto en contextos con valor durativo, de acciones pasadas de las que no se indica el final, valor que trasladan a las perífrasis de gerundio en perfecto simple, mucho más frecuentes en el lenguaje hablado para usos similares porque indican tanto duración como repetición.

b.3. Por último, igual que en los casos anteriores, el estudiante 4-Dani, que revisa el texto de la estudiante 17-Irene⁷⁹, propone la supresión del pluscuamperfecto (*había hecho*) y su sustitución por un perfecto simple (*hice*):

⁷⁸ En el original, cada párrafo está en una cara del texto manuscrito, por lo que las estudiantes que revisan no los ven juntos. Quizá esto influya en que sustituyan el segundo, pero no el primero, incluido en un párrafo que se inicia con la expresión de anterioridad “Antes de irnos” (véase anexo VII).

⁷⁹ Véase figura 75. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 17-Irene.

- Modificación de la primera versión del relato de la estudiante 17-Irene (figura 88):
“Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me *había hecho/hice* muy amiga”.

Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga

REVISIÓN

RELATO: "...deven... en... Mallo... a... hene..."

¿Hay algún enunciado del relato en el que cambiaríais los tiempos verbales utilizados? Copiadlo y subrayad los verbos que hayáis modificado

había hecho → hice

Figura 88. Revisión. Detalle del relato de la estudiante 17-Irene con modificación en plantilla del estudiante 4-Dani (sustitución de pluscuamperfecto)

En este caso, la estudiante 17-Irene, utiliza el pluscuamperfecto en una proposición de relativo⁸⁰ que introduce una acción del pasado anterior a otra también pasada (“seguí en contacto”), ambas de aspecto perfecto. El estudiante 4-Dani sustituye esta forma verbal por un perfecto simple, mostrando así su poca familiaridad con el uso elaborado de las formas verbales del pasado⁸¹.

Los tres casos de sustitución del pluscuamperfecto por el perfecto simple muestran que los alumnos están revisando con los criterios de su propio uso espontáneo de las formas verbales, sin que la reflexión gramatical explícita realizada en la tarea anterior sirva de control. El predominio del uso espontáneo de los estudiantes, pese a las reiteradas observaciones de la profesora, provoca errores en la revisión, similares a los observados en el paso de la plantilla de planificación a la primera versión del relato (véase 7.3.2.b).

c. Sugerencias de modificación. Hay tres casos en que las estudiantes que revisan, sugieren que se utilicen formas de uso elaborado, pero sin concretar dónde se pueden incluir en el

⁸⁰ Obsérvese que hay un anacoluto en la proposición. En su forma correcta habría de ser “con una de la que me había hecho muy amiga”.

⁸¹ Este mismo estudiante suprime el PPF que aparece en su plantilla de planificación al redactar la primera versión de su relato (véase figura 66. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 4-Dani).

texto. Se trata de las estudiantes 8-Jennifer, 10-Sara G y 12-Maribel. En los tres casos, las grabaciones de aula recogen los comentarios realizados a la profesora, en los que explican por qué no pueden incorporar el pluscuamperfecto o el condicional a los textos que revisan. Comentamos dos de los casos: 12-Maribel (c.1) y 8-Jennifer (c.2). El caso de la estudiante 10-Sara G⁸², analizado al hablar de la evaluación de las formas verbales del pasado (véase 7.4.3.b), muestra cómo el limitado dominio de la alumna del uso de las formas verbales que revisa no le permite más que sugerir modificaciones.

c.1. Sugerencia de incorporación del pluscuamperfecto. La estudiante 12-Maribel revisa el texto del estudiante 9-Alex que, como ya comentamos⁸³, es un relato espontáneo, sin plantilla de planificación previa, que no se ajusta a las condiciones planteadas ya que ni siquiera incorpora un suceso no habitual. Las modificaciones de mejora que la estudiante 12-Maribel incorpora (figura 89), no incluyen ninguna forma de uso elaborado. Se trata de sustituciones de perfecto simple por imperfecto (“*fuiamos/íbamos* a la playa todos los días”) o a la inversa (“siempre *estaba/ estuve* siempre con mi mejor amigo”) en dos contextos de acciones pasadas habituales, además de algunas pequeñas modificaciones de redacción.

Primera versión del relato	Modificaciones
<i>En la casa de la playa</i>	
<p>Tenía 13 años, fuiamos a la playa todos los días, y cuando llegabamos nos metíamos en la piscina.</p> <p>Luego siempre estaba con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando futbol.</p> <p>Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.</p>	<p>Mi mejor verano fue cuanto tenía 13 años. Íbamos a la playa todos los días, y cuando llegabamos de ésta nos metíamos en la piscina.</p> <p>Además en mis ratos libres, estuve siempre con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando al fútbol.</p> <p>Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.</p>

Figura 89. Revisión. Transcripción del relato del estudiante 9-Alex con las modificaciones de la estudiante 12-Maribel

La estudiante anota estos cambios en su plantilla de revisión (figura 90), junto a la evaluación de las formas verbales utilizadas (“Pretérito imperfecto; Pretérito P.S.”) y realiza una anotación final sobre la inclusión del pluscuamperfecto (“PD: Podrías haber puesto algún verbo en Pluscuam.”), tras comentar con la profesora la revisión que está haciendo (ejemplo 29).

⁸² Véase el análisis de los ejemplos 27a y 27b (interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato) y de la figura 77. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 10-Sara G.

⁸³ Véase figura 74. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 9-Alex.

REVISIÓN Alex RELATO: "EN LA CASA DE LA PLAYA..."	
¿Hay algún enunciado del relato en el que cambiaríais los tiempos verbales utilizados? Copiadlo y subrayad los verbos que hayáis modificado	
<u>Íbamos</u> a la playa todos los días y cuando <u>llegábamos</u> de ésta nos metíamos en la piscina.	
En mis ratos libres	
Además <u>siempre</u> <u>estaba</u> con mi mejor amigo <u>manejando</u> mi moto y <u>jugando</u> al fútbol.	
Formas verbales más utilizadas en el relato revisado	
Pretérito imperfecto; Pretérito P.S.	
Reescritura del relato revisado	Mi mejor verano que cuando tenía 13 años. Íbamos a la playa todos los días y cuando llegábamos de ésta nos metíamos en la piscina.
	Además en mis ratos libres estuve siempre con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando al fútbol!
	Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.
PD: Podrías haber puesto algún verbo en Pluscuamperfecto.	

Reescritura del relato revisado

Sugerencia de incorporación de PPF

Figura 90. Revisión. Anotaciones de la estudiante 12-Maribel en su plantilla de revisión del relato del estudiante 9-Alex

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero En la sesión novena, segunda sesión de revisión, tras una nueva intervención de la profesora sobre la necesidad de revisar las formas verbales de uso elaborado, la estudiante 12-Maribel explica a la profesora los cambios que ha realizado en el relato que revisa, del estudiante 9-Alex.		
SESIÓN NOVENA: 23 de mayo 2007 (10.00-10.50; minuto 21' aprox.)-subgrupos A y B		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
1	MARIBEL: lo he mejorado: aquí está↓ como en su texto:::	
2		PR: tú haces la revisión de Alex↑
3	MARIBEL: sí↓	
4		PR: vale: pretérito imp- ((lee las anotaciones en la plantilla de Maribel))
5	MARIBEL: pretérito:::	
6		PR: espera: espera un momento ((sigue leyendo))
7	MARIBEL: pretérito perfecto simple↓ pero::: le he puesto yo algunos↓ el pretérito perfecto simple lo he puesto yo: todos los que tenía eran pretérito imperfecto: o sea lo he mejorado con::: poniendo algo: porque si pone allá::: un pluscuamperfecto... desmadraba un poco la frase::-	
8		PR: ah↑ claro claro↓
9	MARIBEL: se iba un poco:: y no quedaba muy:::	
10		PR: de todas formas se lo puedes sugerir ahí ↓
11	MARIBEL: sí↓ le pongo una nota de “pod- deb- podrías haber puesto tal”↑	
12		PR: sí↓

Ejemplo 29. Interacción de la estudiante 12-Maribel y la profesora durante la revisión del relato

La estudiante 12-Maribel explica a la profesora cómo ha mejorado el texto que revisa (turno 7: “El pretérito perfecto simple lo he puesto yo, todos los que tenía eran pretérito imperfecto, o sea lo he mejorado con... poniendo algo”), pero se da cuenta de que la incorporación del pluscuamperfecto implica una reorganización sintáctica que no se atreve a afrontar (turno 7: “desmadraba un poco la frase...”; turno 9: “se iba un poco... y no quedaba muy...”), ya que no es posible una sustitución directa como los cambios de perfecto simple por imperfecto o a la inversa que ha realizado. Ante la situación, acepta la propuesta de la profesora (turno 11: “¿le pongo una nota de...?”) y sugiere al autor que incorpore un pluscuamperfecto, sin otras indicaciones.

c.2. Sugerencia de incorporación del condicional. La revisión de la estudiante 8-Jennifer se realiza sobre la plantilla de planificación del estudiante 18-Raúl⁸⁴, es decir, sobre un esbozo, bastante precario, de lo que habría de ser un relato. Sobre esta planificación, ella añade un par de formas verbales (“voy” y “hubo”) y sustituye una perífrasis (“tuvo que irse” por “se fueron”) (figura 91). Como en el caso anterior, aparece una anotación final (“pon el condicional”), que la estudiante incluye tras comentar con la profesora la revisión que está haciendo (ejemplo 30).

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 14 años.....
 en un campamento que siempre voy en fiestas.....

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: jugando a fútbol
 haciendo bromas en la playa a la
 piscina, etc.....

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:
 que a un amigo mío le abrieron
 la cabeza con una piedra.....

4. Qué había pasado antes de ese suceso: hubo.....
 una pelea.....

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
 tuvo que irse al hospital.....
se fueron.....

pon el condicional

Figura 91. Revisión. Anotaciones de la estudiante 8-Jennifer en la planificación del estudiante 18-Raúl⁸⁵

⁸⁴ Es uno de los casos de confusión del relato con la plantilla de planificación que se analizan en 7.3.2.a.

⁸⁵ Las flechas marcan las anotaciones de la estudiante 8-Jennifer.

Cuando se acerca la profesora para controlar su trabajo, la estudiante 8-Jennifer le explica alguno de los cambios realizados (turno 3: “el de Raúl no tiene... o sea aquí no tiene verbo: yo he puesto *hubo una pelea*”) y, luego señala las carencias y las dificultades de solucionarlas: “lo que pasa es que no tiene ni condicional ni pretérito pluscuamperfecto y no sé dónde, o sea, porque el pretérito pluscuamperfecto sí que se lo podría poner [aunque no lo hace], pero el condicional no encuentro ningún sitio donde...”. Como en el caso anterior, la estudiante evalúa las carencias del texto pero no es capaz de sugerir ni el lugar ni la forma de incorporar las formas verbales de uso elaborado, por lo que también acepta la indicación de la profesora (turno 6: “que lo busque él, que lo haga él, pero tú se lo sugieres que lo ponga”) e incluye la anotación “pon el condicional”.

TAREA 2- SUBTAREA 2: REVISIÓN DE LAS FORMAS VERBALES DEL PASADO		
Actividad 7- Revisión del relato de un compañero En la sesión novena, segunda sesión de revisión, tras una nueva intervención de la profesora sobre la necesidad de revisar las formas verbales de uso elaborado, la estudiante 8-Jennifer explica a la profesora los problemas que encuentra para introducir modificaciones en el relato que revisa, del estudiante 18-Raúl.		
SESIÓN NOVENA: 23 de mayo 2007 (10.00-10.50; minuto 22’30” aprox.)-subgrupos A y B		
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA		
Turno	Alumna	Profesora (PR)
24	JENNIFER: ((indicándole a la profesora a quién corresponde uno de los textos que tiene sobre la mesa)) bueno: ese es el de Johanna que no está↓	
25		PR: sí: sí ↓
26	JENNIFER: luego: el de Raúl no tiene:: o sea aquí no tiene verbo: yo he puesto <i>hubo una pelea</i> : lo que pasa es que no tiene ni condicional ni pretérito pluscuamperfecto y no sé dónde: o sea: porque el pretérito pluscuamperfecto sí que se lo podría poner: pero el condicional no encuentro ningún sitio donde::	
27		PR: vale: vale: pues: ehh::: indícaselo: indícaselo y le pones un círculo eh↑
28	JENNIFER: vale↓	
29		PR: y si no encuentras ninguno: bueno pues que lo busque él: que lo haga él: pero tú se lo sugieres que lo ponga↓
30	JENNIFER: vale↓	

Ejemplo 30. Interacción de la estudiante 8-Jennifer y la profesora durante la revisión del relato

Estos dos casos de sugerencias de modificación muestran algunas coincidencias entre sí: por un lado, se trata de relatos escasamente elaborados, por lo que la revisión se hace más difícil ya que más que modificar se trataría de incorporar; por otro, las modificaciones realizadas por las dos alumnas son escasamente relevantes para el objetivo perseguido. En ambos casos, sin

embargo, las alumnas advierten la carencia de formas de uso elaborado y constatan además, la necesidad de cambios sintácticos en el texto que, como revisoras, se sienten incapaces de abordar, ni siquiera para señalar el lugar donde se podrían incluir (como sí hace el estudiante 5-Nico en el caso de incorporación del condicional comentado antes, figura 83).

Estos casos ponen de manifiesto la necesidad de considerar el entorno sintáctico de las formas verbales en la tarea de revisión. En relatos escasamente elaborados, no hay entornos sintácticos que permitan sustituciones “forma por forma”, como las realizadas por la estudiante 3-Alba, en relación con el pluscuamperfecto (véase figura 84).

d) Por último, entre los cambios que proponen los alumnos, se observan **modificaciones irrelevantes** en relación con el uso elaborado de las formas verbales del pasado, como las realizadas por las estudiantes 12-Maribel (figuras 89 y 90) y 8-Jennifer (figura 91) en los relatos comentados antes. Se trata de sustituciones del perfecto simple por imperfecto o a la inversa, de sustituciones de perífrasis por formas verbales simples o de imperfectos de subjuntivo en –ra por imperfectos en –se.

7.4.4. Conclusiones sobre la revisión entre iguales de la primera versión del relato

La revisión entre iguales es una actividad realizada en el aula tras la lectura y valoración colectiva de las primeras versiones de los relatos. Se trata de una revisión focalizada en el uso de las formas verbales del pasado, cuyo objetivo era observar si los alumnos podían intervenir sobre este aspecto en un texto distinto del propio, al situarse ante él no como emisores (predominio de la perspectiva de producción, que exige más control que análisis) sino como revisores (predominio de la lectura reflexiva, más analítica).

En el análisis de los datos se han tomado en consideración las anotaciones realizadas por los revisores bien en los relatos, bien en las plantillas de revisión (véase 7.4.2) y se han organizado en tres grandes tipos: de identificación, de evaluación del uso y de modificación. A partir de estas categorías, que remiten a la actividad metalingüística realizada por los estudiantes, se han analizado los ejemplos más representativos de cada una de ellas, observando las revisiones en relación con el contexto sintáctico-semántico del relato. También se han considerado, de forma complementaria, en algunos casos, las grabaciones de las interacciones en el aula cuando estas aportaban explicaciones sobre las revisiones realizadas.

En el cuadro 47 se resumen los tipos de revisiones analizados:

ANOTACIONES DE REVISIÓN							
IDENTIFICACIÓN DE FORMAS VERBALES UTILIZADAS (ID)		EVALUACIÓN DE FORMAS VERBALES MÁS UTILIZADAS / NO UTILIZADAS (EV)		EVALUACIÓN DE FORMAS VERBALES BIEN / MAL UTILIZADAS (EV)		MODIFICACIÓN DEL USO DE FORMAS VERBALES (MOD)	
de todos los verbos (7 con errores)	12 casos (57,14%)	de formas verbales más utilizadas (1 equivocadamente)	9 casos (42,85%)	de formas verbales bien / mal utilizadas	2 casos (9,52%)	Modificaciones acertadas	2 casos (9,52%)
de parte de los verbos (5 con errores)	8 casos (38,09%)	de formas verbales no utilizadas	5 casos (23,8%)			Modificaciones erróneas	2 casos (9,52%)
		de formas verbales más utilizadas y no utilizadas	2 casos (9,52%)			Modificaciones acertadas y erróneas	2 casos (9,52%)
						Sugerencias de modificación	1 caso (4,76%)
						Sugerencias de modificación y modificaciones no relevantes	3 casos (14,28%)
Sin identificación de formas verbales	1 caso (4,76%)	Sin anotaciones sobre este aspecto	5 casos (23,8%)	Sin anotaciones sobre este aspecto	19 casos (90,47%)	Sin modificaciones	11 casos (52,38%)

Cuadro 47. Tipos de revisión. Resumen

Las conclusiones que se desprenden de este análisis son las siguientes:

a. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos durante la revisión

1. Los alumnos realizan tres tipos de anotaciones durante la revisión: de identificación de las formas verbales del pasado presentes en el texto, de evaluación –de las más utilizadas o del buen o mal uso de las mismas– y de modificación del uso.
2. La identificación de las formas verbales del texto no implica revisión propiamente dicha, pero es un primer paso necesario ya que focaliza los objetivos de la tarea y ayuda a crear una situación de *lenguaje opaco* que favorece la reflexión metalingüística posterior.
3. La evaluación del uso de las formas verbales implica la detección del problema analizado y un primer diagnóstico sobre el mismo. Cuando la evaluación se realiza sobre el número y el tipo de formas verbales utilizadas, se trata solo de un diagnóstico sobre la presencia o ausencia de las mismas, importante porque supone una toma de conciencia de este

aspecto lingüístico. La evaluación sobre el buen o mal uso de las formas verbales es rara de forma explícita, pero aparece de forma implícita en todos los casos de modificación.

4. La modificación del uso de las formas verbales implica todas las suboperaciones del proceso de revisión (la detección e identificación del problema, la comparación con un modelo preexistente –que lleva a un diagnóstico– y la toma de decisiones en un contexto sintáctico-semántico determinado). Es la revisión propiamente dicha.
5. Las interacciones de los alumnos con la profesora permiten acceder a las reflexiones durante el proceso, que no siempre se plasman en las anotaciones finales. Estas reflexiones verbalizadas aportan datos de interés sobre los logros de los alumnos y sobre sus dificultades durante la tarea. De ahí su importancia para completar los datos ofrecidos por las anotaciones y acceder a la actividad metalingüística de los estudiantes, igual que ocurría en el contraste entre las plantillas de planificación y las interacciones de aula (véase 7.2.3.b, conclusión tercera).
6. Las interacciones seleccionadas permiten observar que las operaciones de identificación y evaluación del buen o mal uso se realizan de forma simultánea, aunque no siempre queden anotaciones escritas sobre este último aspecto.
7. Estas interacciones muestran también las dificultades de los revisores para modificar el uso de las formas verbales en textos poco elaborados, que requieren de modificaciones del propio planteamiento discursivo, modificaciones que no corresponden al revisor, sino al autor del texto.
8. Por otra parte, las interacciones con la profesora ponen de relieve que la modificación de las formas verbales de un texto se enfrenta al obstáculo de la falta de dominio del uso, en casos como el pluscuamperfecto o el condicional. Cuando la revisión recae sobre cuestiones que los alumnos tienen interiorizadas, es decir, sobre las que tienen un alto dominio funcional, los alumnos pueden controlar la actividad y comentarla entre ellos en las interacciones⁸⁶. Pero sobre el uso de los tiempos verbales del pasado, en muchos casos carecen de suficiente dominio funcional, de ahí que se centren en la identificación de las formas verbales y que busquen continuamente la aquiescencia de la profesora. Dicho de otro modo, los alumnos tienen dificultades para revisar aquello que no forma parte de su forma habitual de expresarse y en esas situaciones la interacción entre iguales tiene sus limitaciones.
9. La revisión implica un cambio de la posición de enunciador a la de lector que revisa. Este cambio propicia un distanciamiento necesario para observar la forma del lenguaje,

⁸⁶ De hecho, muchas de las interacciones de revisión tienen que ver con aspectos ortográficos o con comentarios sobre el contenido del texto, que no eran objeto de estudio en este caso.

según los objetivos marcados en la actividad, en este caso, en relación con las formas verbales del pasado.

10. La revisión permite al estudiante observar aspectos que de otro modo le pasan inadvertidos en el uso del lenguaje, tales como el uso (o la falta de uso) de una determinada forma verbal. En este sentido, tanto la identificación, como la evaluación o la modificación son miradas que implican una reflexión metalingüística explícita, que no siempre los estudiantes pueden verbalizar adecuadamente.
11. Los mayores obstáculos de la revisión planteada son, por una parte, la dificultad de los estudiantes para plantear mejoras en usos que son similares a los suyos y por otra, la dificultad de modificar las formas verbales cuando hay que modificar también el contexto sintáctico-discursivo en que aparecen.
12. La falta de dominio de las formas de uso elaborado es un obstáculo que ya reveló su importancia en la conceptualización (véase 6.4.1, conclusiones 1.b., referidas a los obstáculos). En ese caso, dificultaba la cabal comprensión de formas como el condicional (en su valor de futuro del pasado) o el pretérito anterior. En la revisión, la falta de dominio del uso del pluscuamperfecto explica su sustitución por el perfecto simple, más presente en el uso espontáneo de los alumnos. Siguiendo a Culioli, podríamos decir que sin la consolidación de un *saber epilingüístico*, es decir, de un saber no consciente vinculado al uso, no parece posible acceder a un dominio metalingüístico explícito (Camps, 2000: 104; Camps, 2005: 13 y ss; Milian, 2005: 15).

b. Sobre las formas verbales del pasado revisadas por los estudiantes

13. La práctica totalidad de los alumnos (20 de 21, el 95,23%) identifica (total o parcialmente) las formas verbales del texto. En 12 casos (el 57,14%) la identificación se realiza con algunos errores, entre los que destaca la consideración de gerundios, y en menor medida de infinitivos, como formas verbales conjugadas. Estas dificultades en la identificación coinciden con las observadas por Durán (2008), también con alumnos de 4º de ESO.
14. La mayoría de los estudiantes (16 de 21, el 76,19%) combina identificación y evaluación de cuáles son las formas verbales del pasado que se utilizan en los relatos que revisan. En cambio, solo 2 estudiantes (9,52%) incluyen anotaciones explícitas de valoración del buen o mal uso de las formas verbales del texto.
15. El 47,61% de los estudiantes (10 de 21 alumnos) propone modificaciones en los textos que revisa. Estas propuestas se agrupan en cuatro bloques: modificaciones válidas de formas verbales de uso elaborado, modificaciones erróneas, sugerencias de modificación y modificaciones irrelevantes.

16. En tres casos se proponen modificaciones válidas que afectan al uso del condicional y a la incorporación del pluscuamperfecto en sustitución del perfecto simple. En ninguno de estos casos la modificación implica cambios en el entorno sintáctico en que aparece la forma verbal.
17. También en tres casos se proponen modificaciones erróneas, que corresponden a sustituciones del pretérito pluscuamperfecto por el perfecto simple. En dos casos, el contexto de valor durativo induce la sustitución por perífrasis de gerundio en perfecto simple, más frecuentes en los usos espontáneos de los alumnos.
18. Las sustituciones erróneas del pluscuamperfecto por el perfecto simple muestran que los alumnos revisan el texto con los criterios de su propio uso espontáneo de las formas verbales, sin que la reflexión gramatical explícita realizada en la tarea de conceptualización sirva de control. Estos errores en la revisión son similares a los casos de eliminación del pluscuamperfecto en el paso de la plantilla de planificación a la primera versión del relato (véase 7.3.2).
19. Los casos que solo sugieren la incorporación de formas verbales de uso elaborado (pluscuamperfecto o condicional) se realizan sobre relatos precarios, que hubieran requerido modificaciones sustanciales del planteamiento discursivo y del entorno sintáctico, que los revisores no se atreven a realizar, como se pone de manifiesto en las interacciones analizadas (véase la conclusión séptima).
20. La revisión confirma algunas de las situaciones observadas al analizar la primera versión de los relatos (véase 7.3.2): la eliminación del pretérito pluscuamperfecto de los textos cuando los revisores se dejan llevar por su propio uso espontáneo, sin el control deliberado de los objetivos de la revisión; por el contrario, la incorporación de formas verbales se realiza tanto por requerimientos del contenido como por el control deliberado de los objetivos de la actividad.
21. En la revisión, el uso mayoritario de formas verbales del pasado sigue correspondiendo –como ocurría en las primeras versiones de los relatos– al pretérito perfecto simple y al pretérito imperfecto (uso espontáneo), que los estudiantes sustituyen entre sí en múltiples contextos.

c. Sobre el planteamiento didáctico de la revisión entre iguales

22. La revisión permite al estudiante observar aspectos que de otro modo le pasan inadvertidos en el uso del lenguaje. En este sentido, tanto la identificación, como la evaluación o la modificación son miradas que implican una reflexión metalingüística explícita, que no siempre los estudiantes pueden verbalizar adecuadamente.

23. El predominio de la identificación muestra que los alumnos están habituados a una enseñanza gramatical centrada más en el reconocimiento de elementos aislados, sin consideración del contexto, que en la reflexión sobre sus posibilidades de uso.
24. Las diferencias de comportamiento de los estudiantes durante la revisión ponen de manifiesto la complejidad de esta operación del proceso de escritura, que requiere una importante reflexión metalingüística explícita. La dificultad de la revisión se ve incrementada por referirse a un aspecto como el uso de las formas verbales del pasado, que necesita del control de aspectos lingüístico-discursivos, más complejos que los referidos solo al contenido o a aspectos superficiales, como la ortografía.
25. La dificultad de la revisión aconseja un planteamiento didáctico en que se delimiten las diferentes operaciones que implica (identificación y detección del problema, comparación con otras soluciones, intervención). Esta delimitación sirve de ayuda a los estudiantes y permite obtener datos sobre los pasos que son capaces de realizar y sobre las limitaciones, por lo que se convierte en un importante instrumento de evaluación formativa y en una valiosa fuente de datos para la investigación didáctica.
26. La realización de la revisión en el aula permite la interacción entre iguales y con la profesora. Esta se convierte en un indispensable regulador externo de la actividad, dado su mayor dominio del uso lingüístico y del problema analizado.
27. La revisión entre iguales sobre aspectos lingüísticos prefijados se revela como una importante actividad de regulación metacognitiva para habituar al alumno a la reflexión metalingüística sobre el propio uso de la lengua (o sobre el uso de sus iguales), más allá de la identificación aislada de unidades.

7.5. La segunda versión del relato

Realizada la revisión entre iguales (sesiones octava y novena, de 21 y 23 de mayo), la profesora recuerda que cada estudiante ha de elaborar, individualmente y fuera del aula, la segunda versión de su propio relato, incorporando las sugerencias de revisión recibidas y realizando las modificaciones que considere oportunas. Estas segundas versiones no fueron leídas ni comentadas posteriormente en el aula.

Para analizar los resultados hemos cuantificado, en primer lugar, el número y el tipo de formas verbales usadas por cada estudiante en la segunda versión (cuadro 49), lo que nos ha permitido establecer la división entre uso espontáneo y uso elaborado (cuadro 50). A continuación hemos contrastado las formas verbales que utilizan los alumnos como autores de su relato en la planificación, en la primera y en la segunda versión del texto (cuadro 51) y hemos vuelto a establecer la división entre uso espontáneo y elaborado (en primera o segunda versión) (cuadro 52).

Este contraste de datos nos ha permitido aislar las cuatro situaciones de análisis que resumimos en el cuadro 48:

Uso de formas verbales del pasado (en la segunda versión del relato en contraste con la primera y tras la revisión entre iguales)	N° de casos
No realización de la segunda versión del relato	9 casos de 21 (estudiantes 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 15 y 19)
Desaparición de formas verbales de uso elaborado (PLUSCUAMPERFECTO O CONDICIONAL)	2 casos de 21 (estudiantes 5 y 21)
Aumento de formas verbales en la segunda versión del relato	8 casos de 21 (estudiantes 1, 7, 10, 11, 14, 17, 18 y 20)
Persistencia en el uso exclusivo de pretérito perfecto simple e imperfecto en la segunda versión del relato	2 casos de 21 (estudiantes 13 y 16)

Cuadro 48. Formas verbales en la segunda versión de los relatos. Cambios respecto de la primera versión

Estas situaciones se han contrastado con las de la primera versión (cuadro 53) y se han analizado por separado (7.5.2.a-7.5.2.d), observando cómo se ha producido la reelaboración del texto y en qué medida parece haber influido en ella la actividad metalingüística realizada durante la revisión.

7.5.1. La segunda versión del relato. Los datos

Las segundas versiones de los relatos (incluidas en el anexo VIII) ofrecen los siguientes datos (cuadro 49)

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
SEGUNDA VERSIÓN DEL RELATO Y FORMAS VERBALES USADAS	1. S-IN	PI P				PS P-SUBJ	PI CS PI-SUBJ			PI PS	PI		PI PS	PS PI		PI PS P	CS	PS PI P		PS PI PF	PS P PI	
	2. HAB	Hab PI PF PS PI-SUBJ CC				Hab PI	NO			Sm PI	PI		Sm PI	Hab PI PS		PS PI	T/m PI	Hab PI		PI	De normal PI FUT	
	3. SUC	PI-SUBJ PI P PS				PS PF PI	PS PI PF			PF PS PI	PS PI			PS PI	PS		FUT PS PI	PS	PS		PS PI	PS P PI
	4. ANT	A d PF PS				A d PF PS	PI PS			PF PS PI	PF			NO	PF PI-SUBJ PS		NO	NO	NO		PF	A d PI-SUBJ PI PS P
	5. POST	Dp d CS				PS		PS			PS PI FUT P	PI-SUBJ PI		PS PC P	PS PI		PS PI PI-SUBJ P	PS PI PF P	PS		PS	Dp d PC PS PI-SUBJ CC PI-SUBJ
	TOTAL ⁸⁷ Formas verbales diferentes usadas	4 + CC+ SUBJ (3)	NOR (3)	NOR (4) + SUBJ	NOR (2)	(3) 4	NOR (2)	4 (2)	NOR (4)	NOR (2)	3 (2)	3 +SUBJ (NOR)	NOR (3)	2 +PC (NOR)	3 +SUBJ (NOR)	NOR (NOR)	2 +SUBJ (NOR)	4 (3)	2 (NOR)	NOR (NOR)	3 (NOA)	3 + SUBJ (NOA)

Cuadro 49. Formas verbales utilizadas en las segundas versiones de los relatos⁸⁸

CC: Condicional compuesto

CS: Condicional simple

FUT: Futuro simple

P: Presente

PC: Perfecto compuesto

PF: Pretérito pluscuamperfecto

PF-SUBJ: Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

PI: Pretérito imperfecto

PI-SUBJ: Pretérito imperfecto de subjuntivo

PS: Pretérito perfecto simple

A d: Incluye la expresión *Antes de* +Vinf como inicio del enunciado.

De normal: Incluye la expresión *De normal*, como inicio del enunciado.

Dp d: Incluye la expresión *Después de* + Vinf como inicio del enunciado.

Hab: Incluye el adverbio *habitualmente* en el enunciado.

Sm: Incluye el adverbio *siempre* en el enunciado.

T/m: Incluye la expresión *todas las mañanas* en el enunciado.

NO A: Falta de asistencia.

NO R: No realiza segunda versión del relato tras la revisión.

NO: En el relato no se incluye esa fase de la acción.

- : No aparecen formas verbales conjugadas, sólo expresiones, casi siempre nominales, de respuesta a la pregunta (ej.: *12 años, Port Saplaya...*)

⁸⁷ El número entre paréntesis indica las formas verbales usadas en la primera versión. Si ha habido cambio en la segunda versión, los dos números aparecen sombreados. Se contabilizan exclusivamente las formas estudiadas en la SDG: PI, PS, PF, PA, CS y se añade la indicación de otras formas del pasado utilizadas.

⁸⁸ Los datos sombreados indican cambios respecto de la plantilla de planificación (cuadro 36). Las formas verbales subrayadas y en negrita corresponden a las de uso elaborado.

Al resumir los datos del cuadro 49, observamos:

- En 3 casos de 21 (14,28%), los alumnos utilizan cuatro formas verbales del pasado (PI-PS-PF-CS). Son los casos 1, 7 y 17, que aumentan el uso de formas verbales que realizan en la primera versión. Ninguno de estos casos coincide con los que utilizaron cuatro formas verbales en la primera versión (casos 3, 5 y 8), que no presentan segunda versión del relato.
- En 5 casos de 21 (23,08%), los alumnos utilizan tres formas verbales del pasado (PI-PS-PF). Son los casos 5, 10, 11, 14 y 20.
 - El caso 5 elimina el condicional simple de la primera versión.
 - El resto de casos (10, 11, 14 y 20) incorpora el pluscuamperfecto.
- En 4 casos de 21 (19,04%), los alumnos utilizan dos formas verbales del pasado (PI y PS). Son los casos 13, 16, 18 y 21, ninguno de los cuales había presentado la primera versión.
 - El caso 21 no entregó la primera versión por falta de asistencia. En el texto de la segunda versión utiliza PI y PS junto con imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional compuesto.
- En 9 casos (42,85%) los alumnos no realizan segunda versión del relato. Son los casos 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 15 y 19, que corresponden a situaciones diferentes:
 - Los casos 3 y 8 habían incorporado ya 4 formas verbales (PI-PS-PF-CS) en la primera versión del relato.
 - Los casos 2 y 12 presentaron una primera versión del relato con tres formas verbales (PI-PS-CS y PI-PS-PF).
 - Los casos 4, 6 y 9 presentaron una primera versión con solo dos formas verbales del pasado (PI-PS).
 - Los casos 15 y 19 no presentaron primera versión del relato.
- Por último, se ha indicado en la tabla, igual que hicimos en la primera versión del relato, el uso que los alumnos hacen de expresiones temporales (adverbios o locuciones adverbiales y sintagmas nominales) para marcar algunas fases del relato:
 - Las expresiones temporales que indican frecuencia (*habitualmente, siempre, todas las mañanas, de normal*) son las más numerosas. De los 11 casos en que se alude a las acciones habituales en el pasado, 7 incluyen expresiones de este tipo, que acompañan el uso del pretérito imperfecto.

- En tres casos (1, 5 y 21), la introducción de hechos anteriores al suceso principal se hace mediante cláusulas temporales, *antes de* + Vinfinitivo, que dan paso al uso del pluscuamperfecto (casos 1 y 5) o *antes de*+Vimperfecto de subjuntivo, seguida de pretérito imperfecto (caso 21).
- En dos casos (1 y 21), la introducción de hechos posteriores al suceso principal se hace mediante la locución *después de*: en cláusula temporal (*después de*+Vinfinitivo compuesto, seguida de condicional simple), en el caso 1, o seguida de pronombre demostrativo neutro (*después de esto*) en el caso 21.

Como en la planificación y en la primera versión del relato, realizamos la división entre uso espontáneo y uso elaborado (cuadro 50). Los resultados muestran que los casos de uso elaborado (8 casos de 21; el 38,09%) duplican los de uso espontáneo (4 casos de 21; el 19,04%). Del 42,85% de casos que no realizan segunda versión (9 de 21), hay que diferenciar aquellos que habían incorporado formas de uso elaborado ya en la primera versión del relato (4; 19,04%) de los que solo habían utilizado formas de uso espontáneo en la primera versión (3; 14,28%) o ni siquiera la habían realizado (2; 9,52%).



Cuadro 50. Uso espontáneo y uso elaborado en las segundas versiones del relato

La consideración de los textos que los alumnos han elaborado como autores de su relato (planificación, primera versión, segunda versión) y las formas verbales empleadas en cada uno de ellos, nos proporciona una visión general recogida en el cuadro 51:

ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
SEGUNDA VERSIÓN DEL RELATO Y FORMAS VERBALES USADAS	PLANIFICACIÓN	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>3</u> + SUBJ	<u>3</u>	<u>4</u>	2	2	0	0	2	2 + SUBJ	<u>3</u>	2	1	2	2	2	1	2	2	<u>3</u> + CC+ SUBJ+ PC
	PRIMERA VERSIÓN	<u>3</u>	<u>3</u>	4 + SUBJ	2	<u>4</u>	2	2	<u>4</u>	2	2	NOR	<u>3</u>	NOR	NOR	NOR	NOR	<u>3</u>	NOR	NOR	NA	NA
	SEGUNDA VERSIÓN	4 + CC+ SUBJ	NOR	NOR	NOR	<u>3</u>	NOR	<u>4</u>	NOR	NOR	<u>3</u>	<u>3</u>	NOR	2	<u>3</u>	NOR	2	4	2	NOR	<u>3</u>	2 + CC + SUBJ + PC

Cuadro 51. Formas verbales utilizadas en las tres fases de escritura del relato⁸⁹: planificación, primera y segunda versión

CC: Condicional compuesto

FUT: Futuro simple

PC: Perfecto compuesto

SUBJ: Subjuntivo: imperfecto o pluscuamperfecto

NA: Falta de asistencia.

NO R: No realizado.

Si agrupamos los casos de uso elaborado en la primera y la segunda versión del relato nos encontramos con 12 estudiantes (57,14%) que incorporan 3 o 4 formas verbales del pasado en el relato frente a 7 (33,33%) que solo utilizan dos, perfecto simple e imperfecto y 2 (9,52%) que no realizan ni primera ni segunda versión (cuadro 52).



Cuadro 52. Uso espontáneo y uso elaborado en el relato (primera o segunda versión)

⁸⁹ Las formas verbales subrayadas y en negrita indican que el estudiante incluye formas verbales de uso elaborado. Se señalan aparte las formas verbales usadas que no eran objeto de estudio en la SDG. Las casillas sombreadas indican que no se realizó el texto (NO R) o que no se asistió a la sesión (NA).

7.5.2. La segunda versión del relato. La interpretación de los datos

La segunda versión del relato supone el cierre de la tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado (figura 37) analizada en este capítulo. Por ello, la interpretación de los datos permite considerar los datos parciales presentados en cada fase de la actividad (planificación, primera versión, revisión, segunda versión).

Los cambios que se observan de la primera a la segunda versión, tras la actividad de revisión entre iguales, se pueden agrupar en las siguientes situaciones de análisis:

1. No realización de la segunda versión del relato.
2. Desaparición de formas verbales de uso elaborado en la segunda versión del relato.
3. Aumento de formas verbales respecto de la primera versión, por control deliberado del estudiante o por requerimientos del contenido.
4. Persistencia en el uso exclusivo de perfecto simple e imperfecto en las segundas versiones del relato de los estudiantes.

El contraste de estas situaciones con las analizadas en la primera versión del relato (véase 7.3.2) nos muestra los datos siguientes (cuadro 53):

Primera versión del relato			Segunda versión del relato		
Situaciones analizadas	Nº de casos	Alumnos	Situaciones analizadas	Nº de casos	Alumnos
1. Confusión del relato con la plantilla de planificación	7	11, 13, 14, 15, 16, 18, 19	1. No realización de la segunda versión del relato	9	2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 15, 19
2. Desaparición del pluscuamperfecto	2	2,4	2. Desaparición de formas de uso elaborado (PF o CS)	2	5, 21
3. Mantenimiento de PF o CS, ya usados en las plantillas de planificación y uso de expresiones temporales de anterioridad o posterioridad	3	1,5,12			
4. Aumento de formas verbales	4	3, 8, 9, 17	3. Aumento de formas verbales	8	1,7, 10, 11, 14, 17, 18, 20
5. Persistencia de uso exclusivo de PS y PI	3	6, 7, 10	4. Persistencia de uso exclusivo de PS y PI	2	13, 16
No asistencia	2	20, 21			

Cuadro 53. Contraste de situaciones de análisis en primera y segunda versión del relato

Los datos de la primera versión muestran el paso de la planificación a la primera versión del texto, mientras que los de la segunda hablan del paso de la revisión entre iguales a la segunda versión del relato. Tanto la primera como la segunda versión del relato son textos realizados fuera del aula.

Una primera observación deja en evidencia algunas similitudes y diferencias en el comportamiento de los alumnos. En cuanto a las similitudes, en ambas versiones hay casos de desaparición y de aumento de formas verbales de uso elaborado, así como de persistencia en el uso exclusivo de perfecto simple e imperfecto. Es de destacar que en la segunda versión del relato los casos de aumento de formas verbales duplican a los de la primera.

Por lo que respecta a las diferencias, desaparece, como es obvio, la confusión entre relato y planificación, así como la situación de mantenimiento de formas de uso elaborado. En cambio, en la segunda versión hay un número considerable de alumnos (9 de 21) que no entregan un texto distinto del realizado en la primera versión, si bien, como hemos mostrado antes, entre estos alumnos hay casos diferentes, puesto que 4 de ellos habían incorporado ya formas de uso elaborado en la primera versión de su relato.

A continuación, analizamos en detalle cada una de las situaciones de la segunda versión del relato.

a. No realización de la segunda versión del relato

Como hemos mostrado antes, 9 de los 21 estudiantes no realizan una segunda versión de su texto, tras la revisión. Estos casos corresponden básicamente a dos situaciones diferentes: a) alumnos que ya habían incorporado formas verbales de uso elaborado en la primera versión de su relato (4 casos) frente a b) alumnos que no lo habían hecho (5 casos). En ambas situaciones parece haber un desinterés por esta última fase de la tarea, que se realiza fuera del aula, tras la revisión entre iguales, que todos ellos han realizado, con diferente comportamiento (cuadros 40 a, 40 b y 41).

Si consideramos con más detalle su comportamiento como revisores y observamos también las revisiones que reciben en sus textos, la situación es la siguiente.

a. Primera versión con formas verbales de uso elaborado. Los casos que corresponden a la primera situación se subdividen entre las dos alumnas que elaboran una primera versión con PS-PI-PF y CS (alumnas 3-Alba y 8-Jennifer) y las dos que han utilizado tres: PI-PS y CS en el caso de 2-Johanna y PI-PS y PF en el caso de 12-Maribel. Las cuatro estudiantes se muestran muy activas como revisoras. Todas ellas identifican las formas verbales y realizan o sugieren modificaciones y dos de ellas (8 y 12) también evalúan las formas que faltan en los textos que revisan.

a.1. Primera versión con cuatro formas verbales: PS-PI-PF-CS

En primer lugar, nos referimos a las dos estudiantes que incorporan cuatro formas verbales en su primera versión:

- Estudiante 3-Alba:
 - Primera versión de su relato: incorpora PS-PI-PF y CS. Es el relato más elaborado de todo el grupo (figuras 70 y 71).
 - Revisa el relato de la estudiante 2-Johanna (figura 84 y ejemplo 28).
 - Recibe las revisiones de la estudiante 14-Judith, que únicamente identifica y evalúa las formas verbales utilizadas.

- Estudiante 8-Jennifer:
 - Primera versión de su relato: utiliza PS-PI-PF y CS (figura 72). La profesora lee el relato en clase como ejemplo al principio de la segunda sesión de revisión (sesión novena).
 - Revisa el relato del estudiante 18-Raúl (figura 91 y ejemplo 30), que en realidad es un esbozo de planificación bastante precario. Constata la falta de pluscuamperfecto y condicional y explica a la profesora que podría incorporar el pluscuamperfecto (aunque no lo hace) pero que no encuentra cómo incorporar el condicional, por lo que incluye la sugerencia de que el autor lo haga.
 - Recibe las revisiones del estudiante 7-Vicent, que no hace modificaciones en el texto; únicamente identifica y evalúa las formas verbales más utilizadas.

A tenor de los datos, parece que ninguna de las dos estudiantes considera necesaria una segunda versión, dado que los objetivos de la actividad ya se han conseguido en sus textos.

a.2. Primera versión con tres formas verbales: PS-PI-CS o PS-PI-PF

En cuanto a las estudiantes que solo han incorporado tres formas verbales:

- Estudiante 2-Johanna:
 - Primera versión de su relato: incorpora PS-PI y CS. En el paso de la plantilla de planificación al relato suprime el pluscuamperfecto (figura 65), dejándose llevar por el uso espontáneo y sin tener en cuenta los objetivos de la actividad indicados por la profesora. Utiliza el condicional como futuro del pasado.
 - Revisa el relato del estudiante 5-Nico (figuras 85 y 86), en el que suprime un pluscuamperfecto bien utilizado (de nuevo, dejándose llevar por el uso espontáneo) así como un condicional mal utilizado, en un contexto sintáctico sin marcas de posterioridad.

- Recibe las revisiones de la estudiante 2-Alba (figura 84 y ejemplo 28), que introduce modificaciones acertadas para incorporar el pluscuamperfecto, modificaciones que no son atendidas.
- Estudiante 12-Maribel:
 - Primera versión de su relato: incorpora PS-PI y PF (figura 69), aunque el pluscuamperfecto no se corresponde con el utilizado en la planificación y parece un uso vinculado al contenido semántico del relato, sin control explícito de la estudiante.
 - Revisa el relato, bastante precario, del estudiante 9-Alex (figuras 89 y 90; ejemplo 29): identifica las formas verbales, evalúa las más utilizadas, reescribe el relato y sugiere la incorporación del pluscuamperfecto,
 - Recibe las revisiones de la estudiante 13-Verónica, que únicamente identifica las formas verbales y evalúa las utilizadas.

Ambas estudiantes presentan primeras versiones bastante acertadas, pero se desentienen de la segunda versión, a pesar de que los objetivos no han sido completamente conseguidos.

La estudiante 2-Johanna no controla el uso del pluscuamperfecto. Pese a aparecer en su plantilla de planificación, inducido por la indicación “qué había pasado antes de...”, desaparece al redactar la primera versión y lo suprime también en uno de los casos del texto que revisa, siempre sustituido por el perfecto simple. Tampoco atiende las indicaciones de su revisora para incorporarlo.

La estudiante 12-Maribel no controla el uso del condicional simple ni en su relato ni en el texto que revisa, ya que en sus sugerencias de modificación solo alude a la falta del pluscuamperfecto.

En los dos casos parece que el control de las formas verbales aparece en las actividades que se realizan en el aula, bien por la guía que supone la plantilla de planificación, bien por las indicaciones de la profesora en la actividad de revisión. Cuando la escritura se realiza fuera del aula, esos controles externos desaparecen y afloran de nuevo los usos espontáneos.

b. Primera versión sin formas verbales de uso elaborado o no realizada. Los casos que corresponden a la segunda situación se subdividen entre los tres alumnos que elaboran su primera versión solo con PS-y PI (alumnos 4-Dani, 6-Sebastián y 9-Alex) y los dos que no entregan más que la plantilla de planificación (15-Maica y 19-Khaled). También en este caso los estudiantes han revisado los relatos de sus compañeros, con desigual acierto. Todos han identificado, total o parcialmente las formas verbales utilizadas; todos excepto 2-Dani evalúan también las formas utilizadas y dos de ellos (2-Dani y 19-Khaled) sugieren modificaciones, aunque o son erróneas o no relevantes para los objetivos de la actividad.

b.1. Primera versión con PI-PS

Los datos relativos a los tres estudiantes que solo han utilizado PI y PS en la primera versión son los siguientes:

- Estudiante 4-Dani:
 - Primera versión de su relato: utiliza PS-PI. En el paso de la plantilla de planificación al relato suprime el pluscuamperfecto (figura 66).
 - Revisa el relato de la estudiante 17-Irene (figura 88) en el que suprime, erróneamente, un pluscuamperfecto, que sustituye por un perfecto simple.
 - Recibe las revisiones de la estudiante 15-Maica, que identifica las formas verbales y, pese a evaluar la falta de pluscuamperfecto y condicional, anota que “no cambiaría ningún verbo”.
- Estudiante 6-Sebastián:
 - Primera versión de su relato: utiliza PS-PI (figura 76).
 - Revisa el relato de la estudiante 10-Sara G. en el que identifica algunas formas verbales y evalúa la más utilizada.
 - Recibe las revisiones de la estudiante 10-Sara G. (figura 82 y ejemplos 27a y 27b) que, tras identificar las formas verbales y evaluar las utilizadas y no utilizadas, le sugiere la necesidad de incorporar el pluscuamperfecto.
- Estudiante 9-Alex:
 - Primera versión de su relato: utiliza PS-PI (figura 74); se trata de un relato sin planificación previa, que no cumple con los requisitos establecidos, ya que no incorpora suceso inesperado, ni acciones anteriores o posteriores a él.
 - Revisa el relato del estudiante 7-Vicent, identificando alguna de las formas verbales utilizadas y evaluando erróneamente el tiempo más utilizado.
 - Recibe las revisiones de la estudiante 12-Maribel (figuras 89 y 90, y ejemplo 29) que, tras identificar las formas verbales y evaluar las más utilizadas, realiza diversas modificaciones y sugiere la necesidad de incorporar el pluscuamperfecto.

Los tres estudiantes realizan relatos muy poco elaborados en la primera versión, sin excesiva atención a los objetivos de la actividad y con un uso pobre de las formas verbales del pasado. Esta falta de control se observa también en los fallos de las revisiones que realizan. En estas condiciones, el aula resulta un escenario indispensable para la actividad, lo que explica la ausencia de segunda versión, planteada como escritura fuera del aula.

b.2. Plantilla de planificación con PI-PS, sin primera versión del relato

Los dos últimos casos son estudiantes que solo realizan la plantilla de planificación:

- Estudiante 15-Maica:
 - Primera versión de su relato: confunde el relato con la plantilla de planificación, en la que solo utiliza PS-PI.
 - Revisa el relato del estudiante 4-Dani, en el que identifica las formas verbales y, pese a evaluar la falta de pluscuamperfecto y condicional, anota que “no cambiaría ningún verbo”.
 - Recibe las revisiones del estudiante 5-Nico (figura 83) que le sugiere el lugar y la forma de incorporar el condicional a su relato, sugerencia que, obviamente, no es atendida.
- Estudiante 19-Khaled:
 - Primera versión de su relato: confunde el relato con la plantilla de planificación, en la que solo utiliza PS-PI.
 - Revisa el relato de la estudiante 1-Pamela, en el que identifica las formas verbales, evalúa el buen uso de las mismas y realiza algunas modificaciones con desigual acierto, como la supresión de un pluscuamperfecto bien utilizado (figura 87).
 - Recibe las revisiones de la estudiante 1-Pamela que identifica las formas verbales y señala la falta de pluscuamperfecto y de condicional.

En los dos casos, los estudiantes han realizado las tareas encomendadas dentro del aula: la planificación y la revisión, pero no parecen capaces de afrontar las tareas individuales fuera del aula. Estos datos apuntan de nuevo a la importancia del aula como escenario de aprendizaje y como control necesario para tareas como la escritura reflexiva, especialmente cuando se trata de estudiantes con poco dominio de los objetivos de la actividad.

b. Desaparición de formas verbales de uso elaborado

Esta situación se observa en la segunda versión del relato en dos casos: c) la desaparición del condicional en el texto del estudiante 5-Nico y d) la desaparición del pluscuamperfecto de nuevo en el caso del estudiante 5-Nico y en el de la estudiante 21-Sara Z.

b.1 Desaparición del condicional

La desaparición del condicional en la segunda versión del texto del estudiante 5-Nico solo puede interpretarse adecuadamente teniendo en cuenta todos los datos que hablan de la reflexión metalingüística realizada en torno a esta forma verbal.

• Estudiante 5-Nico (figura 92):

- Planificación: “Después volvimos a casa (en Auckland) y de allí nos *iríamos* a una fiesta en casa de un amigo” (figura 63).
- Primera versión del relato: “Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y *nos *iríamos* a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.” (figura 68)
- Segunda versión del relato: “Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos *fuimos* a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.”
- Revisiones:

Recibe la revisión de la estudiante 2-Johanna, que sustituye el condicional *iríamos* y propone un perfecto simple, *fuimos* (figura 85).

Realiza la revisión a la estudiante 15-Maica, a la que propone la incorporación de un condicional, para hablar de lo que sucedió después del suceso inesperado, es decir, con valor de futuro del pasado (figura 83).

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
<i>El gran rival</i>	EL GRAN RIVAL
<i>Las antípodas Españolas, en concreto Nueva Zelanda y con quince años pasé mi mejor verano (Que yo me acuerde).</i>	<i>Las antípodas Españolas, en concreto Nueva Zelanda y con quince años pasé mi mejor verano (Que yo me acuerde).</i>
<i>Allí habitualmente iba a clase por la mañana, donde mis deberes eran relacionarme con la gente, al acabar las clases andaba por Auckland con mis nuevos amigos, hasta que empezabamos nuestro entrenamiento de Rugby.</i>	<i>Allí habitualmente iba a clase por la mañana, donde mis deberes eran relacionarme con la gente, cuando acababan las clases andaba por Auckland con mis nuevos amigos, hasta que empezabamos nuestro entrenamiento de Rugby.</i>
<i>Una semana fuimos a practicar snowboard, en la pista de Turoa. Aunque nunca había hecho snowboard aprendí rápidamente y así disfrutaba mucho con el deporte y de viaje, además de que mejoraba mis conocimientos de la lengua Inglesa.</i>	<i>Una semana fuimos a practicar snowboard, en la pista de Turoa. Aunque nunca había hecho snowboard aprendí rápidamente y así disfrutaba mucho con el deporte y de viaje, además de que mejoraba mis conocimientos de la lengua Inglesa.</i>
<i>Antes de irnos a hacer snowboard, habíamos tenido una semana de autentico relax, viendo la primera temporada de “Prison Break”, Conociendo el centro de la gran ciudad y, como no, haciendo unas pequeñas compras. También había estado bañandome en el mar de Tasmania, e intentando divisar Australia, sin mucho éxito.</i>	<i>Antes de irnos a hacer snowboard, habíamos tenido una semana de autentico relax, viendo la primera temporada de “Prison Break”, Conociendo el centro de la gran ciudad y, como no, haciendo unas pequeñas compras. También estube bañandome en el mar de Tasmania, e intentando divisar Australia, sin mucho éxito.</i>
<i>Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos iríamos a una fiesta de bienvenida a casa de un amigo.</i>	<i>Cuando volvimos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos fuimos a una fiesta de bienvenida a la casa de un amigo.</i>

Figura 92. Primera-segunda versión del relato. Estudiante 5-Nico

El conjunto de datos disponibles nos muestra que el estudiante introduce deliberadamente el condicional desde la planificación de su relato y es capaz de sugerirle a la estudiante 15-Maica dónde y con qué valor ha de introducirlo, a partir de los datos de su planificación. El problema surge en la primera versión del relato al desaparecer el indicador de posterioridad “después de”. En el contexto sintáctico introducido por “cuando”, el condicional resulta agramatical, lo que detecta la estudiante 2-Johanna al hacer la revisión. En la segunda versión, el estudiante 5-Nico acepta la revisión de su compañera sin plantearse la reestructuración sintáctica del párrafo para hacer aceptable el condicional.

El proceso muestra los logros y las dificultades del estudiante en el uso de esta forma verbal. El estudiante ha entendido correctamente el valor de la forma, como muestra su uso en la planificación y la sugerencia que le hace a su compañera 15-Maica. Pero la consideración aislada de la forma no resulta suficiente para facilitar su uso correcto. Una vez que desaparece el apoyo indirecto de la plantilla con la indicación “5. Qué cosas pasaron después del suceso o no llegaron a pasar nunca”, el estudiante no es capaz de controlar que la indicación de posterioridad es necesaria para que la inclusión del condicional sea posible. De ahí que la sustitución por el perfecto simple sea la opción tanto de la revisora como de él mismo en la versión final.

La consideración de los entornos sintácticos en los que se incluyen las formas relativas del pasado se revela, pues, como un elemento de importancia para facilitar un uso reflexivo de esta forma verbal.

b.2. Desaparición del pluscuamperfecto

Los dos casos de desaparición del pluscuamperfecto en la segunda versión del relato presentan diferencias y también similitudes. Los datos son los siguientes:

- Estudiante 5-Nico (figura 92):
 - Planificación: “*habíamos estado viendo* la 1ª temporada de *Prison break*”.
 - Primera versión del relato: “Antes de irnos a hacer snowboard, *habíamos tenido* una semana de auténtico relax, viendo la primera temporada de *Prison break* [...] También *había estado bañándome* en el mar de Tasmania...”
 - Revisiones:
 - Recibe la revisión de la estudiante 2-Johanna, que suprime el segundo pluscuamperfecto (*había estado bañándome*) y lo sustituye por un perfecto simple, también en perífrasis de gerundio (*estuve bañándome*) (figura 85).
 - Realiza la revisión a la estudiante 15-Maica a la que, como se ha indicado antes, propone la incorporación de un condicional (figura 83).

- Segunda versión del relato: “Antes de irnos a hacer snowboard, *habíamos tenido* una semana de auténtico relax, viendo la primera temporada de *Prison break* [...] También estuve *bañándome* en el mar de Tasmania...”
- Estudiante 21- Sara Z (figura 93):
 - Esta estudiante no entregó la primera versión del relato porque faltó a la sesión de clase. Tras la revisión (que hizo junto a la estudiante 2-Johanna), entregó su única versión del relato.

Planificación	Versión única del relato
	PLANIFICACIÓN SOBRE EL MEJOR VERANO DE MI VIDA
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>Hasta el 29 de Junio tenía 14 años. Luego cumplí los 15</i>	<i>El mejor verano, o al menos el que más recuerdo fue el reciente verano pasado, tenía 14 años, aunque luego a finales de Junio cumplí los 15.</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Pues ayudaba en casa, comía dormía, salía con mis amigos, pero también estudiaba ya que tenía asignaturas pendiente. que luego recuperé</i>	<i>De normal, casi todos los días ayudaba en casa, salía con mis amigos, pero sin olvidar los estudios ya que tenía algunas asignaturas pendientes que luego recuperé.</i>
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Me fui con una amiga de vacaciones, no muy lejos, a Cuenca, pero el sitio no importaba. Aparte de relacionarme más con ella llegué a conocer a los que hoy día son; mi mejor amigo, al que le cuento todo, y mi mejor amiga, mi confidente, la que me da consejos.</i>	<i>Algo que pasó que recuerdo, que no fue lo habitual era que me fui fuera con una amiga, de vacaciones, no fue muy lejos, concretamente a Cuenca, pero me lo pasé muy bien. <i>Luego, salíamos a la playa con el grupito de amigos y allí es donde empecé a relacionarme con los que hoy en día son: mi mejor amigo, al que le cuento todo y mi mejor amiga, que me ayuda y me da consejos.</i></i>
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>La 1ª vez que vi al que hoy día es mi mejor amigo fue hace 6 años en una piscina, según recuerda él, tan solo le dije Hola y me fui corriendo o nadando mejor dicho. Y con ella, la conocí hace 3 años pero casi no habíamos hablado hasta el año pasado. La verdad es que ha sido una de las mejores cosas que me pasaron en verano.</i>	<i>Antes de que todo esto pasara, no me llevaba tanto con ellos, recuerdo el primer día que ví al que hoy es mi mejor amigo, fue en una piscina, hace 6 años, él recuerda que tan solo le dije un “Hola” y me fui corriendo, o mejor dicho nadando.</i>
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Ahora seguimos igual, las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Si no lo hubiera impedido mi mejor amigo se habría ido a trabajar fuera de Valencia, menos mal que lo convencí para que no se fuera.</i>	<i>Después de esto, las cosas no han cambiado mucho. Algo que no llegó a pasar nunca es que si no lo hubiera impedido, mi mejor amigo se habría ido a trabajar fuera de Valencia, menos mal que lo convencí para que no se fuera.</i>

Figura 93. Planificación y versión única del relato. Estudiante 21-Sara Z

- Planificación: “Y con ella [mi mejor amiga], la conocí hace 3 años pero casi no *habíamos hablado* hasta el año pasado”.
- Revisiones:
 - No asiste a la primera sesión de revisión y no entrega la primera versión del relato, por lo que no recibe revisiones.

- Se incorpora en la segunda sesión de revisión y revisa junto con 2-Johanna el relato de 5-Nico (figuras 85 y 86).
- Versión única del relato: “Antes de que todo esto pasara, no me *llevaba* tanto con ellos [su mejor amiga y su mejor amigo]”.

En los dos casos se suprime el pluscuamperfecto en la segunda versión del relato, pero se trata de situaciones diferentes:

- Por lo que respecta a la segunda versión del estudiante 5-Nico, la supresión del segundo pluscuamperfecto responde a la modificación propuesta por su revisora. Como ya indicamos al comentar la revisión (véase nota 77, en relación con la figura 86), en el texto manuscrito los dos pluscuamperfectos no aparecen en la misma cara de folio, por lo que la revisora no se da cuenta de que son correlativos y corresponden a hechos anteriores al suceso principal. Además, el pluscuamperfecto suprimido (*había estado bañándome*) forma parte de una perífrasis de gerundio, que añade el aspecto durativo. En esta situación, la revisora opta por la perífrasis de gerundio pero en perfecto simple (*estuve bañándome*), forma más presente en los usos espontáneos que la perífrasis en pluscuamperfecto.

Al realizar la segunda versión, el estudiante 5-Nico incorpora la sugerencia de su compañera (con fallo ortográfico incluido), sin considerar el conjunto del texto. De nuevo la situación de escritura fuera del aula parece un factor que incide negativamente en la escritura reflexiva que se pretende.

- En el caso de la estudiante 21-Sara Z, la supresión del pluscuamperfecto corresponde a una reestructuración del párrafo equivalente en la planificación (“4. Qué había pasado antes de ese suceso”). Sara Z inicia el párrafo de su relato con la marca de anterioridad “Antes de que”, pero narra de otra manera los hechos, (“casi no *habíamos hablado* hasta el año pasado” / no me *llevaba* tanto con ellos”), acentuando el carácter de acción habitual y el aspecto imperfecto en el segundo caso. En esta situación, el uso del pretérito imperfecto no parece deliberado y no es objeto de revisión posterior.

Pese a las diferencias analizadas en los dos casos, también cabe señalar dos similitudes:

- En ambas situaciones, el carácter durativo o habitual de las situaciones narradas lleva a los alumnos a optar por formas simples del pasado (perfecto simple o imperfecto). En el caso del perfecto simple del relato del estudiante 5-Nico, la perífrasis de gerundio *estuve bañándome* contrarresta el aspecto perfecto del verbo auxiliar.
- En ambas situaciones, la escritura fuera del aula no parece favorecer la reflexión de los alumnos sobre sus textos.

c. Aumento de formas verbales

El aumento de formas verbales en la segunda versión del relato se observa en los textos de ocho estudiantes, lo que duplica los casos de aumento en la primera versión (véase 7.3.2.d, cuadro 35). Siete de estos casos incorporan formas verbales de uso elaborado (estudiantes 1, 7, 10, 11, 14, 17 y 20) y solo en un caso el aumento se refiere a la incorporación de una forma verbal de uso espontáneo (estudiante 18), que reelabora su relato añadiendo únicamente PI a su planificación, hecha exclusivamente con PS.

En tres casos (1, 7, 17), las segundas versiones utilizan cuatro formas verbales del pasado (PS, PI, PF y CS). En los otros cuatro casos (10, 11, 14 y 20) los alumnos pasan de dos a tres formas verbales, mediante la incorporación del PF para hechos anteriores a otro también pasado. En todos ellos, la tarea de revisión, previamente realizada, parece haber contribuido a activar la conciencia metalingüística en torno al uso de los tiempos del pasado, por lo que podemos hablar de un control deliberado de los estudiantes, si bien la forma de resolver los relatos revela diferencias en los conocimientos y el dominio del uso lingüístico.

Seguidamente analizamos con más detalle la actividad metalingüística realizada por los estudiantes en los casos de introducción de formas de uso elaborado (PF o CS).

c.1. Incorporación de pluscuamperfecto y condicional

Los tres casos de segunda versión del relato con cuatro formas verbales del pasado (PS, PI, PF y CS) corresponden a los estudiantes 1-Pamela, 7-Vicent y 17-Irene. Las estudiantes 1-Pamela y 17-Irene añaden el condicional ya que habían utilizado el pluscuamperfecto en la primera versión. El estudiante 7-Vicent, en cambio, pasa de utilizar dos formas verbales (PS y PI) a utilizar cuatro, incorporando PF y CS en la versión final.

El análisis de la actividad metalingüística realizada en cada caso permite diferenciar el control deliberado de uso de las formas verbales del pasado por los estudiantes 1-Pamela y 7-Vicent, del tercero (17-Irene), que no reelabora el texto y únicamente incorpora un condicional de aproximación, sugerido por el revisor.

Analizamos cada caso por separado:

- Estudiante 1-Pamela (figura 94):

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
<i>El mejor verano de mi vida</i>	<i>El mejor verano de mi vida</i>
Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid. (pueblo del cual guardo muchos recuerdos).	Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid (Pueblo del cual guardo muchos recuerdos).
Habitualmente iba a la piscina con mis amigos, pasábamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la plaza de Cervantes, donde también pasábamos la mayoría del tiempo.	Aquel verano habitualmente iba a la piscina con mis amigos, pasábamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la Plaza de Cervantes, donde prácticamente habíamos pasado la mayoría del tiempo.
	Después me di cuenta de que si hubiésemos hecho otras actividades nos lo habríamos pasado mejor.
Ese verano cumplía 15 años, y como celebrar los 15 años en una chica hace parte de nuestra cultura, me iba a Colombia a celebrarlo con mi familia y por lo alto, como una princesa.	Pero alomejor si no hubiera sido tan rutinario no hubiera sido el mejor verano de mi vida. Porque ese verano cumplía 15 años, y como celebrar los 15 años es parte de nuestra cultura, me fui a Colombia y los celebre con toda mi familia y amigos.
Antes de irme a Colombia llevaba 2 años sin ir y prácticamente los dos veranos había hecho lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.	Antes del viaje a Colombia no había pasado nada novedoso y prácticamente los dos veranos estuve haciendo lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.
Después de haber llegado a Colombia y celebrar mis 15 puede ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía y a los que extrañaba mucho.	Después de haber llegado a Colombia Celebraría mis 15, vería a mis amigos y sería una niña muy feliz.

Figura 94. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 1-Pamela

- Planificación y primera versión del relato (figura 67): utiliza PS-PI-PF. En la primera versión, incorpora las expresiones temporales de la plantilla al relato. En el caso del condicional como futuro del pasado, su aparición parece bloqueada por la cláusula de infinitivo compuesto (“Después de *haber llegado*), en lugar de infinitivo simple (“Después de *llegar* a Colombia, *celebraría* mis 15...”) (véase 7.3.2.c.2).
 - “Habitualmente *iba* a la piscina con mis amigos [...] donde también *pasábamos* la mayoría del tiempo”.
 - “Antes de irme a Colombia *llevaba* 2 años sin ir y prácticamente los dos veranos *había hecho* lo mismo...”
 - “Después de haber llegado a Colombia y celebrar mis 15 *puede* ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los *veía* y a los que *extrañaba* mucho.”
- Revisiones:
 - Recibe la revisión del estudiante 19-Khaled, que subraya las formas verbales, sin denominarlas, establece una valoración del uso (“muchos de ellos [tiempos verbales] están bien”) y realiza modificaciones que corresponden a diferencias

de uso entre el español peninsular y el de Colombia (“Ese verano *cumplía/cumplí*”; “me *iba/fui* a Colombia a celebrarlo con mi familia”; “*hace/es* parte de nuestra cultura”) y una modificación errónea del pluscuamperfecto por una perífrasis durativa en perfecto simple (“los dos veranos *había hecho/estuve haciendo* lo mismo”) (véase 7.4.3.c, caso b.2, figura 87).

- Realiza la revisión al estudiante 19-Khaled, sobre su plantilla de planificación, ya que no elaboró primera versión del relato. Identifica las formas verbales con algún error (confusión de PI con PS) y le indica la ausencia de PF y CS (cuadros 39 y 41).
- Segunda versión del relato: utiliza PS-PI-PF, CS y CC. La estudiante reelabora parte del relato e incorpora nuevos pluscuamperfectos y formas de condicional simple y compuesto. Suprime el pluscuamperfecto de la primera versión (*había hecho* lo mismo) atendiendo una modificación errónea de su revisor, que sugiere la perífrasis de gerundio en perfecto simple (*estuve haciendo*), pero incorpora otro tras la cláusula temporal introducida por *antes de*:
 - “Aquel verano habitualmente iba a la piscina con mis amigos [...] donde prácticamente *habíamos pasado* la mayoría del tiempo. Después me *di* cuenta de que si *hubiésemos hecho* otras actividades nos lo *habríamos pasado* mejor”.
 - “Antes de irme a Colombia no *había pasado* nada novedoso y prácticamente los dos veranos *estuve haciendo* lo mismo...”
 - “Después de haber llegado a Colombia *celebraría* mis 15, *vería* a mis amigos y *sería* una niña muy feliz.”

La figura 94 permite observar la reelaboración que la alumna hace en la segunda versión del relato, para dar cabida tanto al pluscuamperfecto (segundo y quinto párrafos) como a los condicionales simple (último párrafo) y compuesto (tercer párrafo). Esta reelaboración discursiva le lleva a introducir también pluscuamperfectos de subjuntivo (tercero y cuarto párrafos), exigidos por el entorno sintáctico creado.

Es especialmente reseñable el caso de los condicionales. Tanto el condicional compuesto del tercer párrafo, como las formas simples del último van precedidas de una cláusula temporal introducida por *después* (“Después me di cuenta...”; “Después de haber llegado a Colombia...”), lo que indica que tiene presente el valor de posterioridad de esta forma verbal. Pero la falta de dominio del uso no le permite evitar el desajuste entre “Después de *haber llegado*” y el condicional simple (“*celebraría...*, *vería...* y *sería...*”), sustituyendo el infinitivo compuesto (aspecto perfecto) por el simple (sin condicionantes aspectuales): “Después de *llegar* a Colombia, *celebraría...*”.

El esfuerzo de revisión que el texto ha supuesto para la alumna queda recogido en la siguiente interacción con la profesora (ejemplo 31):

TAREA 2- SUBTAREA 2: SEGUNDA VERSIÓN DEL RELATO			
En la sesión décimoprimer, el subgrupo A entrega las segundas versiones de los relatos, realizada fuera del aula. Mientras los estudiantes están realizando el informe final de la SDG sobre los tiempos verbales del pasado, la profesora va pidiendo los relatos. La alumna 1-Pamela comenta con la profesora los problemas que le supuso su elaboración.			
SESIÓN DÉCIMOPRIMERA: 24 de mayo 2007 (08.00-08.55; minuto 31'16")-subgrupo A			
INTERACCIÓN ALUMNA- PROFESORA			
Turno	Alumna	Profesora (PR)	
1	PAMELA: yo tuve muchos problemas↓		
2		PR: con el relato↑	
3	PAMELA: ((hace gestos de asentimiento)) porque yo:::no hablo así↓		
4		PR: no hablas así↑ claro↓	
5	PAMELA: porque yo no sabía que xxxx el pluscuamperfecto y eso↓		
6		PR: sí: claro↓	
7	PAMELA: entonces todo está mal↑		
8		PR: nooo xxxx no estaba tan mal la primera vez que::: ((la profesora se refiere a la primera versión))	
9	PAMELA: sí: la primera vez sí ↓ pero ahora utilizando el pluscuamperfecto:::		
10		PR: sí↑	
11	PAMELA: y eso::: me creo que está mal↓		

Ejemplo 31. Interacción de la estudiante 1-Pamela y la profesora sobre la segunda versión del relato

En los turnos 1, 3 y 5 la alumna muestra que es consciente de la diferencia que hay entre su dominio funcional de las formas verbales del pasado y el uso que ha intentado hacer en la segunda versión de su relato. Por ello pide la valoración de la profesora (turno 7) y cuando esta alude a la primera versión que se había leído en el aula, Pamela interrumpe “sí, la primera vez sí, pero ahora, utilizando el pluscuamperfecto...y eso... me creo que está mal” (turnos 9 y 11). De esta forma la alumna manifiesta su inseguridad ante los usos elaborados, que no corresponden a su forma habitual de expresarse (“porque... yo no hablo así”, turno 3), por lo que necesita un referente externo (la profesora) que confirme la validez de su esfuerzo.

Se trata por tanto, de un caso de control deliberado del uso de las formas verbales del pasado. La alumna ha constatado las ausencias de pluscuamperfecto y condicional al revisar el texto de su compañero y se esfuerza por incorporarlas en el suyo, consciente de sus dificultades para hacerlo.

- Estudiante 7-Vicent (figura 95):
 - Planificación y primera versión del relato (figura 79): utiliza PS-PI. En la primera

versión del relato se observa un uso fallido del pretérito anterior, que elimina tras leer el relato en el aula y ser corregido por la profesora (véase 7.3.2.e.2, figura 80 y ejemplo 25):

- “Nos *encontrabamos* en esta situación porque anteriormente *hubimos perdido* / *perdimos* el tren que *llevaba* a Suecia, nuestro destino”.

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
<i>PERDIDOS EN EL NORTE</i>	<i>PERDIDOS EN EL NORTE</i>
<i>Tenia</i> 15 años y me encontraba en el norte de Dinamarca caminando por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante Nicolás.	<i>Tenia</i> 15 años y me encontraba en el norte de Dinamarca caminando por el bosque camino a Skelleflea (Suecia) con mi acompañante Nicolás. Mientras camínabamos pensabamos lo bien que nos lo pasaríamos si estuvieran allí todos nuestros amigos.
Se nos apareció un reno y lo cazamos ya que estábamos muy hambrientos.	Se nos apareció un reno y lo cazamos ya que estábamos muy hambrientos. Como habíamos caminado mucho decidimos parar a descansar.
Nos encontrabamos en esta situación porque anteriormente perdimos el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino.	Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente perdimos el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino.
Finalmente nos recogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a nuestro destino.	Finalmente nos recogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a Skellefteå.

Figura 95. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 7-Vicent

- Revisiones:
 - Recibe la revisión del estudiante 9-Alex, que subraya solo una forma verbal, cuya denominación confunde en la valoración (“utiliza el imperfecto en todos los verbos”).
 - Realiza la revisión a la estudiante 8-Jennifer. Subraya las formas verbales e indica las formas verbales más utilizadas (PS y PI). No realiza modificaciones, ya que el relato había sido leído en el aula como ejemplo de uso de formas verbales (cuadros 39 y 41).
- Segunda versión del relato: utiliza PS-PI-PF y CS. El estudiante reelabora su relato e introduce el pluscuamperfecto en un contexto de anterioridad y el condicional simple, en un contexto que revela cierta influencia del relato que ha revisado (figura 96).

“Mi verano entre cascadas” (estudiante 8-Jennifer)	“Perdidos en el norte” (estudiante 7-Vicent)
[...] Lo primero que pensé fué que estaban todos locos, que me congelaría o que seguramente me caería de alguna cascada [...]	[...] Mientras camínabamos pensabamos lo bien que nos lo pasaríamos si estuvieran allí todos nuestros amigos. [...]

Figura 96. Influencia del relato de 8-Jennifer en la segunda versión del relato de 7-Vicent

La influencia del relato de la estudiante 8-Jennifer se centra en el contexto creado por el verbo *pensar* que permite introducir acciones futuras posteriores a un pasado, en perfecto simple (*pensé que me congelaría*) o en imperfecto (*pensábamos lo bien que nos lo pasaríamos*).

También en este caso se observa un control deliberado del uso de las formas verbales del pasado. El estudiante 7-Vicent renuncia a introducir el pretérito anterior, pero incorpora con éxito tanto el pluscuamperfecto como el condicional simple. La influencia de los contextos sintácticos observados en el relato que revisa, junto con la conciencia de los objetivos de la tarea, parece haber tenido una importancia decisiva. En este sentido, este caso presenta similitudes con los de incorporación de pluscuamperfecto y condicional en la primera versión (véase 7.3.2.d.1).

- Estudiante 17-Irene (figura 97):
 - Planificación y primera versión del relato (figura 75): utiliza PS-PI-PF. En la primera versión, la incorporación del pluscuamperfecto parecía deberse a un uso no deliberado, ya que no se incluía esta forma verbal al narrar los hechos anteriores al suceso inesperado (véase 7.3.2.d.2).
 - “y solo seguí en contacto con una que me *había hecho* muy amiga...”.
 - Revisiones:
 - Recibe la revisión del estudiante 4-Dani, que subraya e identifica las formas verbales, señala la ausencia del condicional (y sugiere: “tendría 9 años”) y realiza una modificación errónea, ya que sustituye el pluscuamperfecto por el perfecto simple (“me *había hecho* / *hice* muy amiga”) (véase 7.4.3.c, caso b.3, figura 88).
 - Realiza la revisión a la estudiante 13-Verónica, sobre su plantilla de planificación, ya que no había elaborado primera versión del relato. Identifica las formas verbales utilizadas (PS y PI) e indica la ausencia de PF y CS (cuadros 39 y 41).

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
VERANO EN MALLORCA	VERANO EN MALLORCA
Ese verano tenía 9 años, fui de viaje a Mallorca 15 días.	Ese verano tendría 9 años, fui de viaje a Mallorca 15 días.
Allí todas las mañanas iba con mi familia a la playa hasta que una tarde estaba en el hotel y conocí a ocho chicas de mi edad de toda España, que estaban allí veraneando. Nos hicimos muy amigas y quedábamos todos los días para ir a la playa o a la piscina y por las tardes nos quedábamos en el hotel. Mi hermana también hizo muchos amigos y ellos nos enseñaron a jugar al billar y así pasamos las tardes.	Allí todas las mañanas iba con mi familia a la playa hasta que una tarde estaba en el hotel y conocí a ocho chicas de mi edad de toda España, que estaban allí veraneando. Nos hicimos muy amigas y quedábamos todos los días para ir a la playa o a la piscina y por las tardes nos quedábamos en el hotel. Mi hermana también hizo muchos amigos y ellos nos enseñaron a jugar al billar y así pasamos las tardes.

<p><i>El último día nos dimos nuestras direcciones y durante un tiempo nos mandamos varias cartas (pero no teníamos e-mail y móvil solo algunas). Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga, unos años después nos dimos nuestra dirección del messenger y aún hoy hablamos, abeces, pero por carta ya hace tiempo que no.</i></p>	<p><i>El último día nos dimos nuestras direcciones y durante un tiempo nos mandamos varias cartas (pero no teníamos e-mail y móvil solo algunas). Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga, unos años después nos dimos nuestra dirección del messenger y aún hoy hablamos, abeces, pero por carta ya hace tiempo que no.</i></p>
---	---

Figura 97. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 17-Irene

- Segunda versión del relato: utiliza PS-PI-PF y CS. La estudiante no realiza ninguna reelaboración del relato. Únicamente sustituye el primer pretérito imperfecto (“Ese verano **tenía** 9 años”) por un condicional de probabilidad, siguiendo las indicaciones de su revisor (“Ese verano **tendría** 9 años”).

Evidentemente, la alumna introduce el condicional de forma deliberada, para cumplir con los requisitos de la actividad, pero el control es superficial: no se trata de un condicional de futuro del pasado y no hay ninguna otra reelaboración del texto.

En los tres casos, la revisión (recibida o realizada) parece haber servido para activar la conciencia metalingüística sobre el aspecto gramatical trabajado, que luego revierte en la segunda versión de sus relatos, reelaborados con diferente nivel de exigencia, como muestran los datos aportados.

c.2. Incorporación de pluscuamperfecto

La incorporación del pluscuamperfecto, como forma verbal anterior a otra también pasada, se observa en cuatro casos (estudiantes 10, 11, 14 y 20, figuras 98-101), que no lo habían incorporado en su primera versión. El control deliberado de los estudiantes, al realizar esta nueva versión del relato, se manifiesta en datos como los siguientes:

- Solo la estudiante 10-Sara G había realizado una primera versión del relato, diferente de la planificación (figura 77), en la que utilizaba únicamente el perfecto simple y el imperfecto. Los estudiantes 11-Helios y 14-Judith no habían realizado primera versión del relato, únicamente planificación y la estudiante 20-Luisa, no entregó primera versión por falta de asistencia (véase 7.3, cuadro 35).
- Los cuatro estudiantes realizan la revisión de textos de sus compañeros de forma desigual. La estudiante 10-Sara G indica explícitamente la ausencia del pluscuamperfecto en el relato que revisa (el del estudiante 6-Sebastián, figura 76), tras comentar con la profesora sus limitaciones para modificar el texto (ejemplos 27a y 27b). La estudiante 20-Luisa revisa su propio texto y señala la presencia del pluscuamperfecto, con menor frecuencia de aparición que el perfecto simple o el imperfecto. Los otros dos estudiantes no hacen anotaciones sobre las formas verbales de uso elaborado (véase 7.4.2, cuadros 39 y 41).

- En las segundas versiones de los relatos todos incorporan el pluscuamperfecto, si bien los textos muestran distinto grado de elaboración:
 - la estudiante 10-Sara G reelabora su relato para dar cabida a dos usos del pluscuamperfecto en situaciones de anterioridad (“Cuando yo *había cumplido* ya los 14 años, me fui a Italia...” y “Como yo nunca *había visto* Italia me llevaron a...”) (figura 98).

Primera versión del relato	Segunda versión del relato
<i>El mejor verano de mi vida</i>	<i>Mi mejor verano</i>
<p>Ocurrió hace dos años, yo tenía 14 años, y estaba en Port-Saplaya (Alboraya), como siempre estaba en la playa o en la piscina, que hay debajo de mi casa. Un día de ese verano, me dirijí hacia el aeropuerto de València, para coger un avión, por primera vez en mi vida, que iba hacia Bergamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que vivieron aquí durante 5 años y se volvieron a su país, yo llevaba un año sin verlos y los echaba de menos. Una vez allí en Italia, estuve un mes con mis amigos y sin padres. Me lo pase muy bien, porque vi a mis amigos y visité ciudades muy famosas como Milan.</p>	<p>Yo tenía 14 años y vivía en Port-Saplaya, conocí a unos amigos unos años antes. Siempre iba con ellos a la piscina a la playa, jugaba mucho con ellos a todas horas. Cuando yo había cumplido ya los 14 años me fui a Italia con ellos porque hacía un año, que no los veía y los echaba mucho de menos. Cuando me fui a Italia y llegue estuve con mis amigos todo el tiempo.</p> <p>Como yo nunca había visto Italia me llevaron a conocer ciudades muy bonitas y grandes como Milán.</p> <p>Estuve durante 1 mes en Bergamo una ciudad, o mejor dicho un pueblo de sueños super bonito, que estaba situado delante de una preciosa colina, donde todas las mañanas íbamos a almorzar. Durante todo el tiempo que estuve en Italia, me lo pase con ellos, conociendo ciudades nuevas, a su familia y amigos. Me lo pasé como nunca. Cuando pasó el mes me tuve que ir y me dio mucha pena porque supe que no los iba a volver a ver hasta este año en verano, así que dentro de 1 mes y medio volveré a Italia a ver a mis amigos, que los he hecho mucho de menos.</p>

Figura 98. Primera y segunda versión del relato de la estudiante 10-Sara G

- el estudiante 11-Helios escribe su relato atendiendo a los momentos marcados en la planificación, lo que se observa en el uso de expresiones como “solía estar” (2. *Cómo pasabas el tiempo habitualmente*), “una cosa que no era nada habitual (3. *Qué pasó, que no fuera lo habitual*). Introduce el pluscuamperfecto en relación con 4. *Qué había pasado antes de ese suceso* (“...me regalaron una tabla de surf que yo *había estado pidiendo* durante mucho tiempo”), en sustitución del imperfecto usado en la plantilla de planificación (figura 99).

Planificación/Primera versión del relato	Segunda versión del relato
	<i>Mi mejor verano!!</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>Tenia 15 años estaba en Port saplaya.</i>	<p>En mi mejor verano tenía 15 años solía estar en la piscina en la playa o jugando a futbol en Port-saplaya, me paso una cosa que no era nada habitual por que me regalaron una tabla de surf que yo había estado pidiendo durante mucho tiempo me hizo mucha ilusión. Despues de que me compraran la tabla deseaba que hubieran olas siempre para poder hacer surf</p>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>En la playa o en la piscina don de solía estar a parte de que estaba abeces jugando a futbol.</i>	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Que yo quería que me regalaran una tabla de surf y al cabo de poco tiempo me la regalaron uno de los mejores regalos que me podían hacer.</i>	
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Antes de que me regalaran la tabla de surf yo ya llevava mucho tiempo pidiendo la tabla.</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Después de que me compraran la tabla deseva que hubieran olas y siempre que habian me metia al agua a hacer surf.</i>	

Figura 99. Planificación/primer y segunda versión del relato del estudiante 11-Helios

- o la estudiante 14-Judith escribe un relato a partir de una plantilla de planificación muy poco trabajada (por ejemplo, en el apartado 4. *Qué había pasado antes de ese suceso* contesta “nada”). En el relato se observan las huellas de los momentos señalados en la planificación (“habitualmente... a partir de ahí”) y después del suceso inesperado se incluye el pluscuamperfecto (“Ella *había organizado* una fiesta”) (figura 100).

Planificación/ Primera versión del relato	Segunda versión del relato
	<i>Un verano en Mallorca</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>7 años, en Mallorca en un apartamento</i>	<p>Mi mejor verano fue cuando yo tenía 7 años, sucedio en Mallorca, en un apartamento donde nos alojamos un mes.</p> <p>Habitualmente iba a la playa, tomaba el sol, me bañaba, leía... También conocí a gente de mi edad con la que salía a jugar, a ir a la piscina... A partir de ahí me hice muy amiga de una de las chicas que conocí. Ella habia organizado una fiesta para que yo pudiera conocer a más gente; fue muy divertido, hubo mucha comida como tarta, caramelos, bocatas... Y luego las chicas organizamos una fiesta de pijamas. Estuvimos viendo películas y comiendo palomitas, jugando... al final nos fuimos a dormir, para poder madrugar, para ver el amanecer.</p> <p>Al cabo de 3 semanas volvimos hacer un fiesta para mi despedida, porque ya me iba para Valencia. Fue igual de divertida que la primera, pero más triste. En fin me lo pase muy bien y fue una experiencia muy bonita.</p>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>yendo a la playa y conociendo a gente</i>	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>conocer gente nueva.</i>	
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>nada</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Pues nada solo conocí a gente y hacerme muy amiga de una que conocí nada más.</i>	

Figura 100. Planificación/primer y segunda versión del relato de la estudiante 14-Judith

- o la estudiante 20-Luisa inicia su relato convirtiendo la situación inicial en un suceso

no habitual (“Ese verano *cumplí* mis 15 años”) e incluye a continuación los hechos anteriores a él (“me *había pasado* todo ese tiempo atrás planeándola [la fiesta]”). El segundo pluscuamperfecto (“mi casa estaba llena de regalos y de familiares que *habían venido* desde todos lados”), también para indicar hechos anteriores a “estaba llena de regalos”, parece más inducido por el entorno sintáctico (figura 101).

Planificación	Primera / segunda versión del relato
	<i>Mi gran fiesta de verano.</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>tenía 15 años, estaba en Ecuador</i>	<i>Ese verano cumplí mis 15 años, estaba en Ecuador hasta ese momento me había pasado todo ese tiempo atrás planeándola pero aun así llego la semana anterior a mi cumpleaños y todo eran agobios. Me pasaba los días haciendo las últimas pruebas del vestido mio y de mis damas y ensayando el vals.</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Esos días los pase haciendo las últimas pruebas de mi vestido ensayando el baile con mis damas y caballeros</i>	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>A última hora cuando se suponia que todo ya estaba listo, mi madre no podía viajar desde España.</i>	<i>Pero como era de esperar todo no podía ser perfecto y recibí la llamada de mi madre, diciendome que no podía viajar desde España porque tenía problemas con el vuelo, lo pase fatal ya que se suponia que aparte de mi los mas importantes en mi fiesta eran mis padres. Y despues para variar mi casa estaba llena de regalos y de familiares que habían venido desde todos lados.</i>
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Mi casa se lleno de regalos y estaban toda la familia junta al completo.</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Al final mi madre pudo viajar, la fiesta salió perfecta y me fui de viaje con mis amigas ese viaje fue el regalo de mi madre</i>	<i>Hasta que llego el momento mas esperado, la gran noche y para mi sorpresa llego mi madre y lo pude celebrar con ella. Todo salió como lo tenía planeado “perfecto”, recibí muchos regalos, dinero pero el que más me gusto fue el de mi madre, un viaje a las Islas galapagos con mis amigas.</i>

Figura 101. Planificación y primera/segunda versión del relato de la estudiante 20-Luisa

En todos los casos analizados observamos el paso de relatos o de planificaciones que muestran poco dominio del uso de las formas verbales del pasado (solo usos espontáneos) a versiones (más o menos elaboradas) en las que se incorpora el pluscuamperfecto en relación con los hechos anteriores al suceso inesperado. La revisión en el aula parece haber proporcionado la situación adecuada para crear la conciencia metalingüística de los estudiantes, que se manifiesta, más que en las revisiones mismas, en su esfuerzo en la segunda versión.

d. Persistencia en el uso exclusivo de perfecto simple e imperfecto

Hay dos casos (estudiantes 13-Verónica y 16-Carla) cuya segunda versión del relato no incorpora ninguna forma verbal de uso elaborado. Se mantiene el uso de perfecto simple e imperfecto que aparecía en la planificación, ya que ninguna de las dos estudiantes había realizado una primera versión del relato diferente de la plantilla de planificación (véase 7.3.2.a).

El contraste entre los textos disponibles (figuras 102 y 103) nos permite observar que la segunda versión del relato en la estudiante 13-Verónica es un texto muy breve, que no muestra

rasgos de elaboración (léxico coloquial, puntuación no cuidada, fallos ortográficos), mientras que el texto de la estudiante 16-Carla, pese a los fallos ortográficos, es una narración más detallada.

En ambos casos, sin embargo, la planificación presenta problemas en el momento 4. *Qué había pasado antes de ese suceso*:

- La planificación de 13-Verónica indica claramente hechos reales posteriores al suceso no habitual (el viaje a Florida): “Que fue superdivertido...”, hechos que en el relato aparecen en perfecto simple o en imperfecto (“fue una experiencia muy bonita, nos divertimos mucho, estábamos toda la familia unida...”) (figura 102).

Planificación/ Primera versión del relato	Segunda versión del relato
	<i>Florida</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>4 años Orlando (Florida)</i>	<p><i>El mejor verano hasta ahora fue cuando yo tenía 5 años nos fuimos toda la familia por parte de mi madre de viaje a Orlando (Florida) fue una experiencia muy bonita, ya que nos divertimos mucho, estabamos siempre toda la familia unida. Cuando volvimos del viaje llegamos a casa cansados nos tiramos todo un día durmiendo. Y hoy en día aun aveces cuando nos hemos juntado toda la familia aveces sacamos el tema del viaje.</i></p>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>En el parque de atracciones y con la familia</i>	
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>Que nos fuimos toda la familia por parte de mi madre de viaje todos juntos</i>	
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>Que fue super divertido ya que estabamos toda la familia junta y estabamos siempre de cachondeo</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>Que cuando llegamos a casa estabamos cansados y años después cuando nos juntamos toda la familia aun lo recordamos y nos reímos.</i>	

Figura 102. Planificación/ primera y segunda versión del relato de la estudiante 13-Verónica

- La planificación de 16-Carla revela una situación más compleja. Se indica el suceso no habitual (conocer a una persona especial) y en el momento 4, se incluyen como hechos anteriores a este suceso dos acciones prácticamente simultáneas: “me caí de la bicicleta y me ayudó a levantarme”. El valor de simultaneidad no quedaría recogido por el pluscuamperfecto (“me había caído de la bicicleta y me ayudó a levantarme”), por lo que tanto en la planificación como en la versión definitiva de su relato, prevalece el uso del perfecto simple y del imperfecto, es decir, prevalecen los requerimientos del contenido narrado sobre los objetivos gramaticales de la actividad (figura 103).

Planificación/ Primera versión del relato	Segunda versión del relato
	<i>Mi mejor verano</i>
1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: <i>Tenía 11 años y estaba en Port-Saplaya.</i>	<i>Yo tenía 11 años, apunto de cumplir los 12, en el año 2003. Me pasé todo el verano en Port-Saplaya, el lugar donde vivo desde que nací.</i>
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: <i>Todas las mañanas me levantaba temprano para ir a la piscina con mis amigos, después de comer hacía un poco de deberes hasta las 17:00, después íbamos otra vez a la piscina, luego nos íbamos a casa a coger las cosas para ir a pescar, a la hora de cenar nos íbamos a casa a ducharnos y arreglarnos y cogíamos un bocadillo para cenar todos juntos en la calle, cuando acabábamos de cenar nos pasábamos toda la noche jugando al escondite o a polis y cacos</i>	<i>Desde el primer día que terminó el colegio, todas las mañanas me levantaba temprano para ir a la piscina con mis amigos, después de comer hacía un poco de deberes hasta las 17.00, que nos íbamos otra vez a la piscina. Luego cogíamos las cosas de casa para ir a pescar hasta que se hacía la hora de cenar. Nos íbamos a casa a ducharnos y arreglarnos, cogíamos un bocadillo para cenar todos juntos en la calle y cuando acabábamos de cenar, nos pasábamos toda la noche jugando al escondite o a polis y a cacos.</i>
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: <i>que conocí a una persona muy especial</i>	<i>Ese verano nunca lo olvidaré porque conocí a una persona muy especial. Yo estaba con una amiga y fuimos al paseo marítimo con las bicicletas a dar una vuelta, y al bajar un escalon se me fue la bicicleta y me caí al suelo, suerte que estaba un chico para alludarme a levantarme del suelo. Desde ese momento empezamos ha hablar y nos llevabamos muy bien, quedaba con el todos los días para que se viniera a la piscina y a pescar con mis amigos... y ahora somos grandes amigos.</i>
4. Qué había pasado antes de ese suceso: <i>me cai de la bicicleta y me ayudo a levantarme.</i>	
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: <i>siempre íbamos juntos, nos hicimos muy amigos</i>	

Figura 103. Planificación / primera y segunda versión del relato de la estudiante 16-Carla

Ambos casos, pese a las diferencias, ponen de manifiesto la importancia de la planificación semántica y la complejidad de conceptos como “anterioridad”. Estos problemas no son advertidos por los revisores ni parecen estar al alcance de las estudiantes.

7.5.3. Conclusiones sobre el uso de los tiempos verbales del pasado en la segunda versión del relato

La escritura de la segunda versión del relato es la última fase de la tarea planteada en la SDG sobre el uso reflexivo de formas verbales del pasado (figura 37). Los alumnos reelaboran su relato individualmente y fuera del aula, tras la revisión entre iguales. Con ello se pretendía observar si, tras el trabajo realizado en el aula, los alumnos eran capaces de mejorar de forma autónoma su primera versión e incorporar formas verbales del pasado de uso elaborado (PF o CS).

En el análisis de los datos se han tomado en consideración los resultados de todos los relatos elaborados por los alumnos (cuadros 49 y 50) y se han contrastado con los de la planificación y la primera versión (cuadros 51 y 52). Los datos se han agrupado en cuatro situaciones de análisis (cuadro 48), también contrastadas con las de la primera versión (cuadro 53), que han permitido una observación detallada de la actividad metalingüística de los alumnos. Para ello, de forma complementaria se han tenido en cuenta los datos de las revisiones y, en un caso, la interacción con la profesora en el aula.

Las conclusiones que se desprenden del análisis son las siguientes:

a. Sobre las formas verbales usadas en las segundas versiones de los relatos

1. Los casos en que se utilizan formas de uso elaborado (pluscuamperfecto y condicional) en la segunda versión del relato (8 de 21, el 38,09%) duplican los de uso espontáneo (4 de 21, el 19,04%) (cuadro 50) y corresponden a estudiantes diferentes de los que ya habían utilizado estas formas verbales en la primera versión. En conjunto, 12 de 21 estudiantes (el 57,14%) consiguen incorporar formas verbales de uso elaborado en sus relatos (en la primera o en la segunda versión), frente a 7 (33,33%) que solo utilizan perfecto simple e imperfecto y 2 (9,52%) que no realizan ni primera ni segunda versión del relato (cuadro 52).
2. El uso de expresiones temporales (adverbios o locuciones adverbiales y sintagmas nominales) muestra su importancia para indicar las fases del relato (hechos habituales, hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado) y para inducir el uso de formas verbales como el imperfecto con valor habitual, el pluscuamperfecto tras cláusulas temporales con *antes de* (+infinitivo) y, en menor medida, el condicional tras *después* o tras cláusulas temporales con *después de*. Las más utilizadas son las expresiones temporales que indican frecuencia.

b. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos en la segunda versión del relato

3. El contraste entre la primera y la segunda versión de los relatos permite delimitar cuatro situaciones diferentes de análisis de la actividad metalingüística de los alumnos. Tres de ellas corresponden al uso de las formas verbales del pasado en los relatos: aumento, persistencia en el uso espontáneo y desaparición de formas de uso elaborado. La cuarta, la no realización de la segunda versión, recubre dos situaciones distintas: estudiantes que ya habían incorporado formas de uso elaborado en la primera versión y no consideran necesario revisarla y estudiantes que solo habían utilizado formas de uso espontáneo pero se desentienden de esta última fase de la actividad, fuera del aula.
4. Los casos de aumento del número de formas verbales utilizadas se duplican en el paso de la primera a la segunda versión, lo que indica la importancia de la revisión entre iguales para crear conciencia metalingüística sobre el aspecto gramatical trabajado.
5. De los ocho casos en que aumenta el número de formas verbales, siete corresponden a formas de uso elaborado: en tres casos, los estudiantes incorporan pluscuamperfecto y condicional y en cuatro, incorporan únicamente pluscuamperfecto. El caso restante, incorpora el pretérito imperfecto a un relato realizado sobre la planificación, escrita solo con perfecto simple.

6. El aumento de formas verbales de uso elaborado parece obedecer al control deliberado de los estudiantes en todos los casos, aunque la reescritura de sus relatos muestra distintos niveles de exigencia. A este control deliberado contribuye la conciencia metalingüística creada en la actividad de revisión, las pautas ofrecidas por la plantilla de planificación y, de forma minoritaria, los contextos sintáctico-discursivos observados en los relatos de compañeros.
7. Los alumnos muestran mayor facilidad para incorporar el pluscuamperfecto, en contextos de anterioridad, que el condicional como futuro del pasado, en contextos de posterioridad respecto del verbo principal en pasado.
8. La incorporación del pluscuamperfecto se realiza en contextos marcados con *antes de* o expresiones equivalentes.
9. La incorporación del condicional se realiza en contextos marcados con *después de* o tras verbos como *pensar*, en pasado, que obliga a incluir acciones posteriores.
10. El pluscuamperfecto encuentra obstáculos cuando los contextos de anterioridad tienen valor durativo (en perífrasis de gerundio, casi siempre), cuando se narran acciones habituales anteriores a otras también pasadas o cuando son estas son prácticamente simultáneas. En el primer caso, el perfecto simple es el verbo que aparece en las perífrasis de gerundio y en los otros, el imperfecto.
11. El condicional con valor de futuro del pasado encuentra obstáculos cuando se sustituye la expresión temporal *después de* por otras como *cuando*, que no implica posterioridad.
12. La consideración de los entornos sintácticos en los que se incluyen formas relativas del pasado (como el pluscuamperfecto o el condicional) y las nociones de anterioridad y posterioridad respecto de la acción principal se revelan como elementos de gran importancia para facilitar un uso reflexivo de estos tiempos.

c. Sobre el planteamiento didáctico de la tarea de escritura en la segunda versión del relato

13. Los datos de aumento en el uso del pluscuamperfecto y del condicional en la segunda versión del relato avalan la importancia de la revisión para la creación de conciencia metalingüística en los alumnos. Esa conciencia metalingüística se manifiesta con mayor claridad cuando el estudiante es el autor de su propio relato y puede intervenir sobre él, tanto en el contenido semántico como en la organización sintáctica.
14. La enseñanza de las formas verbales del pasado, especialmente las relativas, no puede plantearse sin tener en cuenta los condicionantes de los contextos sintáctico-discursivos.

Las expresiones temporales desempeñan un papel determinante dados los valores aspectuales y temporales que conllevan.

15. La enseñanza de las formas verbales aisladas, como elementos de un paradigma, no permite a los estudiantes mejorar su uso, que queda reducido en la mayoría de los casos a las formas de uso espontáneo.
16. El alto número de casos de no realización de la segunda versión del relato y los casos de desaparición de formas verbales de uso elaborado muestran la necesidad de que las actividades de escritura se realicen en el aula, como escenario propicio para actividades de uso reflexivo del lenguaje. Cuando la escritura se realiza fuera del aula y la regulación externa de la profesora y los compañeros desaparece, con frecuencia afloran de nuevo los usos espontáneos.

7.6. Conclusiones sobre la tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado

La tarea analizada tiene como objetivo de aprendizaje que los alumnos utilicen de forma reflexiva las formas verbales del pasado en la escritura de un breve relato, en un proceso guiado en cuatro fases: planificación, primera versión, revisión entre iguales y segunda versión del relato. En ellas se combina la producción con el análisis (fundamentalmente en la revisión), para favorecer el control deliberado de la escritura, en relación con el objetivo planteado.

La tarea corresponde a la fase central de la SDG y se realiza tras la tarea de conceptualización analizada en el capítulo anterior.

Nuestro acercamiento a la actividad metalingüística realizada por los alumnos ha tenido en cuenta tanto los textos que han elaborado en calidad de autores, como las revisiones realizadas por ellos a través de las anotaciones (con el complemento de las interacciones con la profesora durante la tarea).

Tras las conclusiones parciales (uso de las formas verbales del pasado, actividad metalingüística de los alumnos y planteamiento didáctico) sobre cada una de las fases de la tarea, planteamos ahora nuestras conclusiones de conjunto, referidas a la valoración global de los aprendizajes realizados por los estudiantes, con sus logros y sus dificultades, al método de análisis empleado, al planteamiento didáctico de la tarea de uso reflexivo de la lengua y a las implicaciones que de ella se deducen para la enseñanza y el aprendizaje gramatical.

La valoración conjunta de los resultados parciales expuestos permite las siguientes consideraciones:

7.6.1. Sobre el uso de las formas verbales del pasado

1. La actividad de uso reflexivo permite observar el uso que los estudiantes hacen de las formas verbales del pasado desde dos perspectivas: desde la producción (mediante las tres fases de escritura del relato) y desde el análisis (mediante la revisión entre iguales previa a la segunda versión del relato). El análisis parece una perspectiva necesaria para provocar didácticamente el control deliberado del uso en los estudiantes.
2. Uso de formas verbales del pasado en la escritura del relato (perspectiva de la producción):
 - 2.a. Desde la planificación a la segunda versión del relato, los datos de uso espontáneo (PS y PI) y de uso elaborado (PF y CS) se invierten: en la planificación 12 de 21 estudiantes (57,14%) utilizan solo PS y PI frente a 7 (33,33%) que incorporan PF o CS. La consideración conjunta de la primera y segunda versión del relato muestra que 12 de 21 estudiantes (57,14%) consiguen incorporar formas de uso elaborado (PF o CS) en sus relatos, mientras que 7 de 21 (33,33%) solo utilizan formas de uso espontáneo (PS y PI). En ambos casos, dos estudiantes (9,52%) no realizan la actividad, por circunstancias diversas.
 - 2.b. El pretérito pluscuamperfecto es la forma verbal que incorporan todos los estudiantes que acceden al uso elaborado (12 de 21, el 57,14%). En cambio, solo la mitad de estos estudiantes incorpora el condicional en su relato y únicamente uno intenta incorporar, sin éxito, el pretérito anterior (véase 7.3.2.e.2).
 - 2.c. Los logros de los estudiantes en el uso de formas elaboradas coinciden con los datos obtenidos en la conceptualización (véase 6.2.1.f.1, figura 48). La forma verbal mejor caracterizada y mejor usada es el pretérito pluscuamperfecto, seguida a distancia por el condicional simple como futuro del pasado. El pretérito anterior es la que presenta mayores obstáculos en la caracterización y en el uso.
3. Formas verbales del pasado revisadas por los estudiantes (perspectiva del análisis):
 - 3.a. Prácticamente todos los alumnos (20 de 21, el 95,23%) identifican las formas verbales en los relatos de sus compañeros, aunque 12 de ellos (57,14%) incurre en errores como la consideración de gerundios e infinitivos como formas verbales conjugadas.
 - 3.b. La identificación de las formas verbales va unida a la evaluación del número y del tipo de formas utilizadas en 16 casos (el 76,19%), pero solo se observan modificaciones o sugerencias de modificación en 10 casos (47,61%).
 - 3.c. Las modificaciones válidas relativas a las formas verbales de uso elaborado (véase 7.4.3.c, caso a) incorporan el pluscuamperfecto o el condicional simple en contextos sintácticos que no requieren modificaciones para ello (sustitución forma a forma). Cuando los relatos

son precarios y exigen modificaciones sintácticas o de planteamiento discursivo, los revisores solo realizan sugerencias de modificación véase 7.4.3.c, caso c).

- 3.d. Los casos de error en las modificaciones propuestas afectan fundamentalmente a la sustitución del pluscuamperfecto por el perfecto simple (véase 7.4.3.c, caso b). También se observan sustituciones irrelevantes para la actividad (de perfecto simple por imperfecto de formas en *-ra* por formas en *-se* en el imperfecto de subjuntivo), que ponen de manifiesto el predominio de los criterios de uso espontáneo que siguen los alumnos al revisar (véase 7.4.3.c, caso d).
4. Tanto en la perspectiva de la producción como en la del análisis se observa como constante la importancia de los entornos sintáctico-discursivos, en especial de las expresiones temporales, para indicar las fases del relato (hechos habituales, hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado) y para inducir el uso de formas verbales como el imperfecto con valor habitual, el pluscuamperfecto o el condicional.
- 4.a. El uso de expresiones temporales (adverbios o locuciones adverbiales y sintagmas nominales) junto con las distintas formas verbales del pasado permite marcar acciones habituales (*habitualmente, todos los días, siempre, todas las mañanas* con imperfecto de valor habitual), anterioridad (pluscuamperfecto tras cláusulas temporales con *antes de + infinitivo*) o posterioridad (condicional tras cláusulas temporales con *después de, dentro de poco*) en relación con el suceso principal. Los casos más numerosos corresponden a las expresiones que indican frecuencia, junto al pretérito imperfecto de acción habitual.
- 4.b. El uso de entornos sintácticos de posterioridad como el creado por el verbo *pensar* en pasado seguido de completiva sirve a los alumnos para introducir el condicional como futuro del pasado, si bien en casos claramente minoritarios (véase 7.2.2.b, figura 61, 7.3.2.d.1 y 7.5.2.c.1).
- 4.c. Los contextos sintáctico-discursivos observados en el relato modelo de la SDG (véase 7.3.2.d.1, figura 71) o en los relatos de compañeros (véase 7.5.2.c.1, figura 96) permiten la inclusión de formas verbales como el pluscuamperfecto o el condicional, también en casos minoritarios.
- 4.d. Los errores en las expresiones de anterioridad o posterioridad conllevan errores en el uso de pluscuamperfecto (véase 7.5.2.b.2), del anterior (véase §7.3.2.e.2) o del condicional (véase 7.3.2.c.2), difíciles de percibir por los alumnos e imposibles de explicar considerando las formas verbales aisladamente.

7.6.2. Sobre la actividad metalingüística de los alumnos

5. El contraste entre los escritos de los alumnos en las distintas fases de la tarea (planificación, primera versión, revisión entre iguales y segunda versión) junto con el complemento de las interacciones de aula y del contraste con el relato modelo permite acceder a la actividad metalingüística de los alumnos y proporciona datos tanto del resultado como del proceso.
6. Durante la tarea de uso reflexivo, los estudiantes realizan dos tipos de actividad metalingüística explícita: como autores de su propio relato y como revisores del relato de sus compañeros. En el primer caso, se observa un progresivo control de la producción, que aumenta considerablemente tras la revisión entre iguales. En el segundo, la situación de análisis favorece una situación de *lenguaje opaco*, que permite a buena parte de los alumnos tomar conciencia explícita del problema gramatical planteado, conciencia que se manifiesta fundamentalmente en la segunda versión del relato.
7. La actividad metalingüística observada durante la elaboración del relato (planificación, primera y segunda versión) permite las siguientes consideraciones:
 - 7.a. Durante la fase de generación de ideas, realizada en el aula, los datos de las plantillas de planificación y de las interacciones muestran que los aspectos formales no son objeto de control por parte de los alumnos –con una excepción, véase 7.2.2.b, figura 63 y 7.2.2.c, ejemplo 22–, que han de resolver primero la configuración del texto en su conjunto en sus planos semántico y pragmático (*qué contar- qué se quiere/puede contar*), en los que centran su actividad metalingüística, vinculada al uso espontáneo del lenguaje en este caso. Esto explica el predominio de las formas verbales de uso espontáneo, propias de los usos orales de los estudiantes en contextos informales.
 - 7.b. En relación con la escritura del texto (primera o segunda versión), realizada fuera del aula, el contraste entre las plantillas de planificación y las dos versiones de los relatos permite agrupar la actividad metalingüística de los alumnos en cinco situaciones de análisis diferentes. Cuatro de ellas corresponden al uso de las formas verbales del pasado en los relatos: aumento, mantenimiento o desaparición de formas de uso elaborado y persistencia en las formas de uso espontáneo. Las situaciones de aumento o mantenimiento apuntan a los logros de los estudiantes, mientras que la desaparición de formas de uso elaborado o la persistencia del uso espontáneo nos permiten observar los obstáculos. La quinta situación, la no realización de alguna de las versiones del relato, alude a la forma de concebir la actividad de escritura por parte de los estudiantes y al planteamiento didáctico de la actividad, como situación de escritura fuera del aula (véanse las conclusiones 7.b.2.d, 7.b.3 y 7.b.4).
 - 7.b.1. El mantenimiento o aumento del número de formas verbales de uso elaborado (PF o CS) en la primera o segunda versión del relato se observa en 12 de 21 estudiantes

(57, 14%, cuadro 52) y obedece a dos situaciones diferentes:

- a. Al control deliberado en el uso del pluscuamperfecto o del condicional, cuando estas formas verbales se corresponden con las acciones anteriores o posteriores al suceso inesperado, como fases previstas en la plantilla de planificación (véanse 7.3.2.c y 7.3.2.d) y revisadas tras la primera versión (véase 7.5.2.c). Este control apunta a un uso reflexivo de las formas verbales del pasado y muestra los logros de los estudiantes: en primer lugar, la incorporación del pluscuamperfecto en contextos de anterioridad (en todos los casos) y en segundo lugar, incorporación del condicional como futuro del pasado en contexto de posterioridad. En cambio, el único caso de incorporación deliberada del pretérito anterior resulta un uso fallido (véase 7.3.2.e.2 y conclusión 7.b.2.c).
- b. A requerimientos semánticos o sintácticos del relato, que inducen la presencia del pluscuamperfecto, sin que haya un control deliberado por parte del estudiante, cuando esta forma no se corresponde con acciones anteriores al suceso inesperado. Esta situación solo se observa en la primera versión de los relatos (véase 7.3.2.d.2).
- c. Los casos de aumento del número de formas verbales utilizadas se duplican en el paso de la primera a la segunda versión (cuadro 53), lo que apunta a la importancia de la revisión entre iguales para crear conciencia metalingüística sobre el aspecto gramatical trabajado y favorecer el uso reflexivo en la segunda versión. También contribuyen a este control, las pautas ofrecidas por las plantillas de planificación y, más excepcionalmente, los entornos sintácticos observados en los relatos de los compañeros (véase 7.5.2.c.1, figura 96).

7.b.2. La desaparición de formas verbales de uso elaborado en el paso de la planificación a la primera versión (véase 7.3.2.b) o de la primera a la segunda versión (véase 7.5.2.b) nos muestra algunos de los obstáculos de los estudiantes:

- a. El pluscuamperfecto encuentra obstáculos cuando los contextos de anterioridad tienen valor durativo (en perífrasis de gerundio), cuando se narran acciones habituales anteriores a otras también pasadas (véase 7.5.2.b) o cuando estas son prácticamente simultáneas (véase 7.5.2.d, figura 103). En el primer caso, el perfecto simple es el verbo que aparece en las perífrasis de gerundio y en los otros, el imperfecto.
- b. El condicional con valor de futuro del pasado encuentra como obstáculo principal la creación de entornos sintácticos válidos que impliquen posterioridad respecto de una acción pasada (véase 7.3.2.c.2). Una muestra en este sentido es el uso

fallido al sustituir la expresión temporal *después de por cuando*, que no implica posterioridad (figura 68).

- c. El único caso de intento de uso reflexivo del pretérito anterior se hace en un entorno sintáctico inadecuado (*Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente *hubimos perdido el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino*) y muestra que la falta de dominio en el uso lingüístico de esta forma verbal es un obstáculo que no pueden suplir los rasgos de acción acabada, anterioridad e inmediatez, si no se vinculan a los condicionantes sintácticos de esta forma verbal (véase 7.3.2.e.2).
 - d. La situación de escritura fuera del aula es un obstáculo para la enseñanza del uso reflexivo porque dificulta el control deliberado del estudiante, que vuelve a los usos del lenguaje espontáneo, como muestran las sustituciones del pluscuamperfecto por el perfecto simple en el paso de la planificación a la primera versión del relato (véase 7.3.2.b).
- 7.b.3. La presencia exclusiva de pretérito perfecto simple e imperfecto en los relatos es una situación minoritaria al finalizar la actividad (7 de 21 casos, el 33,33%). Es decir, un tercio de los estudiantes no es capaz de realizar un uso reflexivo de las formas verbales del pasado, lo que parece responder a la falta de control por falta de dominio del uso en la mayoría de los casos. Esta falta de control se observa en relatos precarios con predominio de los usos orales del lenguaje espontáneo (véase 7.3.2.e.1 y 7.5.2.a, caso b). En dos casos, la mala planificación, inadvertida, por fallos en los hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado (véase 7.5.2.d) se revela como un obstáculo para la inclusión de formas de uso elaborado. A estas circunstancias hay que sumar, como en el caso anterior, el obstáculo que supone la situación de escritura fuera del aula.
- 7.b.4. Tanto en la primera como en la segunda versión del relato, se observa un número importante de estudiantes que no realiza el texto (7 de 21 en la primera versión y 9 de 21 en la segunda):
- a. En el primer caso (véase 7.3.2.a), por considerar que el relato quedaba realizado con la plantilla de planificación elaborada en el aula, lo que pone de relieve su concepción de la composición escrita en situación escolar como un ejercicio desvinculado de la experiencia comunicativa real.
 - b. En el segundo (véase 7.5.2.a), el dato recubre dos situaciones diferentes: alumnos que ya habían incorporado formas de uso elaborado en la primera versión y consideraron el trabajo finalizado con la revisión entre iguales (4 de 9, véase 7.5.2.a, caso a) y alumnos que, pese a no haber incorporado formas de uso elaborado,

se desentendieron de esta última fase de la actividad, realizada fuera del aula, tras la revisión (5 de 9, véase 7.5.2.a, caso b).

- c. Las tres situaciones, pese a sus diferencias inciden en la consideración de la escritura fuera del aula como un obstáculo para el uso reflexivo de la lengua, ya que propicia la relajación del control de los estudiantes en ausencia de la regulación externa del profesor y de los propios compañeros.

8. La revisión entre iguales implica un cambio de la posición de enunciador a la de lector que revisa. Este cambio propicia un distanciamiento necesario para observar la forma del lenguaje (en una situación de *lenguaje opaco*), en relación con el uso de las formas verbales del pasado. La actividad metalingüística observada durante la actividad permite las siguientes consideraciones:

8.a. Los alumnos realizan tres tipos de anotaciones durante la revisión: de identificación de las formas verbales del pasado presentes en el texto, de evaluación –de las más utilizadas o del buen o mal uso de las mismas– y de modificación del uso. Estas anotaciones, complementadas por las interacciones de aula, fundamentalmente con la profesora, permiten acceder a la actividad metalingüística de los alumnos durante la actividad.

8.a.1. La identificación de las formas verbales del texto no implica revisión propiamente dicha, pero es un primer paso necesario ya que focaliza los objetivos de la tarea y ayuda a crear la situación de *lenguaje opaco* que favorece la reflexión metalingüística posterior.

8.a.2. La evaluación del uso de las formas verbales implica la detección del problema analizado y un primer diagnóstico sobre el mismo. Cuando la evaluación se realiza sobre el número y el tipo de formas verbales utilizadas, se trata solo de un diagnóstico sobre la presencia o ausencia de las mismas, importante porque supone una toma de conciencia de este aspecto lingüístico. La evaluación sobre el buen o mal uso de las formas verbales es rara de forma explícita, pero aparece de forma implícita en todos los casos de modificación.

8.a.3. La modificación del uso de las formas verbales implica todas las sub-operaciones del proceso de revisión (la detección e identificación del problema, la comparación con un modelo preexistente –que lleva a un diagnóstico– y la toma de decisiones en un contexto sintáctico-semántico determinado). Es la revisión propiamente dicha.

8.a.4. Las interacciones de los alumnos con la profesora permiten acceder a las reflexiones durante el proceso, que no siempre se plasman en las anotaciones finales. Estas reflexiones verbalizadas aportan datos de interés sobre los logros de los alumnos y sobre sus dificultades durante la tarea. De ahí su importancia para completar los datos ofrecidos por las anotaciones y acceder a la actividad metalingüística de los estudiantes.

8.b. La revisión permite a los estudiantes observar aspectos que de otro modo les pasan inadvertidos en el uso del lenguaje, tales como el uso (o la falta de uso) de una determinada forma verbal (ejemplo 27b). En este sentido, tanto la identificación, como la evaluación o la modificación son miradas que implican una reflexión metalingüística explícita, que no siempre los estudiantes pueden verbalizar adecuadamente. La revisión crea en los alumnos conciencia metalingüística en relación con el objetivo gramatical planteado y esta conciencia se manifiesta en el control de las formas de uso elaborado al reelaborar sus propios relatos (véase la conclusión 7.b.1.c).

8.c. La revisión entre iguales del uso de las formas verbales del pasado presenta obstáculos como los siguientes:

8.c.1. La modificación de las formas verbales de un texto se enfrenta al obstáculo de la falta de dominio del uso por parte de los revisores, en casos como el pluscuamperfecto o el condicional, lo que explica las sustituciones erróneas o irrelevantes (véase la conclusión 3.d.; también 7.4.3.c, caso b y 7.4.3.c, caso d). Los estudiantes tienen dificultades para revisar aquello que no forma parte de su forma habitual de expresarse, de ahí que se centren en la identificación y que busquen continuamente la aquiescencia de la profesora (ejemplo 27a), ya que en esta situación, la interacción entre iguales tiene sus limitaciones.

8.c.2. Las sustituciones erróneas o irrelevantes y los casos que solo identifican y evalúan muestran que la mayoría de los alumnos revisa el texto con los criterios de su propio uso espontáneo, sin que la reflexión gramatical explícita realizada en la tarea de conceptualización sirva de control, en este momento.

8.c.3. La modificación de las formas verbales se hace difícil en casos de relatos precarios, que requieren de cambios en el propio planteamiento discursivo para poder introducir formas verbales de uso elaborado, cambios que no corresponden al revisor sino al autor. En esta situación, los estudiantes sugieren qué formas verbales se han de incorporar, sin intervenir en el texto (véase la conclusión 3.c; también 7.4.3.c, caso a.1 y 7.4.3. c, caso c).

7.6.3. Sobre el método de análisis

9. El análisis de una tarea compleja como la de uso reflexivo se ha planteado mediante el contraste de datos en cada una de las fases del proceso y entre las distintas fases, para obtener una visión de conjunto. Mediante estos contrastes se ha perseguido la triangulación de los resultados obtenidos en el conjunto del grupo-clase.

10. Los datos obtenidos en cada una de las fases (planificación, primera versión, revisión entre

iguales y segunda versión del relato) muestran la complementariedad del análisis de los textos escritos (el *producto*) del conjunto del grupo-clase con las huellas del proceso (interacciones de aula, relaciones entre textos) en los casos más significativos, lo que ha permitido una interpretación más ajustada de los resultados.

11. El análisis de la planificación y de las distintas versiones del relato muestra la evolución de los estudiantes en el uso de las formas verbales del pasado en sus relatos. Los cambios en la segunda versión del relato, tras la revisión entre iguales, muestran la importancia de esta actividad en el desarrollo de la capacidad metalingüística de los alumnos.
12. La interpretación de los datos escritos a la luz de las interacciones de los alumnos entre sí o con la profesora durante las sesiones de planificación y de revisión es determinante en la valoración de los logros y los obstáculos observados en los escritos y permite el contraste entre el lenguaje usado en el proceso y los textos resultantes así como una aproximación a las estrategias seguidas por los estudiantes tanto al planificar sus relatos como al revisar los de sus compañeros. Muestra asimismo la importancia del aula y de la cooperación entre iguales y con la profesora para la mejora del uso de la lengua.
13. El carácter procesual de la actividad se ha tenido en cuenta al analizar los datos de cada fase en contraste con los resultados de las anteriores. Esto hace especialmente significativos los resultados de la segunda versión del relato, que muestran los aprendizajes de los alumnos durante todo el proceso de trabajo.

7.6.4. Sobre el planteamiento didáctico de la tarea de uso reflexivo

14. La tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado complementa el trabajo realizado por los alumnos en la tarea de conceptualización. Ambas constituyen el núcleo de la SDG, que pretende observar las relaciones entre la reflexión gramatical y el uso lingüístico, en relación con las formas verbales del pasado en español.
15. La implementación de la tarea de uso reflexivo como una producción guiada muestra la importancia de dos mediaciones didácticas esenciales en el control de la escritura: la planificación, previa a la escritura de la primera versión del relato, y la revisión entre iguales del uso de las formas verbales del pasado, previa a la elaboración de la segunda versión del relato. La influencia de los textos modelo (relato literario), en cambio, solo se observa en los relatos de mayor elaboración.
16. En cuanto a la mediación didáctica de la plantilla de planificación:
 - 16.a. La plantilla de planificación ayuda a los alumnos a organizar el relato e induce, parcialmente, la aparición de formas verbales de uso elaborado, a partir de las pautas sobre

distintos momentos de la narración: situación inicial, hechos habituales, suceso inesperado y hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado (véase 7.2 y también figuras 38 y 60). En estas pautas, desempeñan un papel determinante las expresiones temporales (*habitualmente, antes de, después de*).

- 16.b. La plantilla induce con más claridad el uso del pretérito pluscuamperfecto (*qué había pasado antes de ese suceso*) que el del condicional como futuro del pasado (*qué cosas pasaron después del suceso o no llegaron a pasar nunca*). La ausencia del condicional en el texto de la plantilla dificulta su uso como futuro del pasado, poco frecuente en el comportamiento lingüístico de los alumnos de estas edades. Un cambio en el diseño de esta ayuda facilitaría este uso del condicional.
17. En cuanto a la mediación didáctica de la revisión:
- 17.a. La revisión del uso de las formas verbales del pasado en un relato obliga a tener en cuenta tanto la organización discursiva del texto como su articulación sintáctica, lo que indica el grado de dificultad de la actividad y explica las diferencias de comportamiento de los estudiantes. La delimitación de las operaciones que implica la revisión (identificación y detección del problema, comparación con otras soluciones, intervención) ayuda a los estudiantes y proporciona datos sobre los pasos que son capaces de realizar y sobre las limitaciones, por lo que se convierte en un importante instrumento de evaluación formativa y en una valiosa fuente de datos para la investigación didáctica.
- 17.b. La revisión entre iguales centra el análisis de los estudiantes en el uso de las formas verbales del pasado en la primera versión del relato y crea la conciencia metalingüística necesaria para la elaboración de la segunda versión del texto, como muestran los datos de aumento en el uso del pluscuamperfecto y del condicional. Esa conciencia metalingüística se manifiesta con mayor claridad cuando el estudiante es el autor de su propio relato y puede intervenir sobre él, tanto en el contenido semántico como en la articulación sintáctica.
- 17.c. La realización de la revisión en el aula permite la interacción entre iguales y con la profesora. Esta se convierte en un indispensable regulador externo de la actividad, dado su mayor dominio del uso lingüístico y del problema analizado.
- 17.d. La revisión entre iguales sobre aspectos lingüísticos prefijados se revela como una importante actividad de regulación metacognitiva para habituar al alumno a la reflexión metalingüística sobre el propio uso de la lengua (o sobre el uso de sus iguales), más allá de la identificación aislada de unidades. Didácticamente, parece un puente imprescindible entre el saber y el saber hacer reflexivo.

18. La escritura fuera del aula disminuye el control de los alumnos sobre su uso de la lengua al carecer de la regulación externa de la profesora y los compañeros. En la implementación de la SDG, la realización de las dos versiones del relato fuera del aula se ha revelado como un obstáculo en este sentido, como muestran los datos de confusión entre relato y planificación o los de no realización de la segunda versión del texto (véanse las conclusiones 7.b.2.c, 7.b.3 y 7.b.4).
19. La relación entre la conceptualización de las formas verbales del pasado y el uso reflexivo de las mismas no es directa ni se produce espontáneamente. Para inducir didácticamente la transferencia de un saber teórico a un saber hacer reflexivo son necesarias situaciones didácticas en las que el profesor comparta el control con los estudiantes, tales como la escritura dentro del aula o la lectura y valoración de los textos escritos por los alumnos, a la luz de consignas establecidas. Este tipo de situaciones didácticas permite la evaluación formativa, que favorece el paso progresivo del control externo al dominio interiorizado de los usos complejos del lenguaje.

7.6.5. Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática

20. Los resultados de la tarea de uso reflexivo nos permiten hacer las siguientes consideraciones sobre la enseñanza de las formas verbales:
- 20.a. La enseñanza de las formas verbales aisladas, como elementos de un paradigma, no permite a los estudiantes mejorar su uso, que queda reducido en la mayoría de los casos a las formas de uso espontáneo.
- 20.b. La enseñanza de las formas verbales del pasado, especialmente las relativas, no puede plantearse sin tener en cuenta los condicionantes de los contextos sintáctico-discursivos de las nociones de anterioridad y posterioridad respecto de la acción principal. Las expresiones temporales desempeñan un papel determinante en este sentido dados los valores aspectuales y temporales que conllevan.
21. La enseñanza de la gramática vinculada al uso reflexivo de la lengua requiere planteamientos metodológicos que combinen el análisis y el control, la lectura y la escritura y que permitan al alumno verbalizar su actividad metalingüística en las interacciones con sus compañeros y con la profesora. Esta verbalización parece facilitar el proceso de interiorización que conduce del plano interpsicológico (lo que se puede realizar con ayuda de otros) al plano intrapsicológico (lo que cada uno es capaz de realizar por sí mismo, de forma autónoma), en relación con la reflexión sobre el uso lingüístico.
22. El marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG) integra los requisitos metodológicos anteriores y permite planteamientos en los que el alumno tenga que abordar el saber gramatical no solo desde la conceptualización sino también desde la perspectiva del uso reflexivo.

8

CONCLUSIONES FINALES

En este apartado recogemos las conclusiones finales de nuestro estudio, en referencia a los objetivos de la investigación planteados en el capítulo 3 y a las preguntas generales y específicas que se derivan de ellos.

La complejidad de los datos analizados nos ha llevado a establecer conclusiones parciales tanto en la tarea de conceptualización (véanse los subapartados 6.2.1.f; 6.2.2.c; 6.3.2.d; 6.3.3.c y el apartado 6.4, para las conclusiones de conjunto de la tarea) como en la de uso reflexivo (véanse los subapartados 7.2.3; 7.3.3; 7.4.4; 7.5.3 y el apartado 7.6, para el conjunto de la tarea). Estas conclusiones, que toman como referencia las preguntas específicas de la investigación, dan cuenta detallada del análisis de cada uno de los aspectos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado, en el marco de la SDG diseñada al efecto.

Al establecer nuestras conclusiones de conjunto, tomamos en consideración las conclusiones parciales de las dos tareas analizadas en relación con el objetivo general de la investigación: entender los procesos de aprendizaje de la gramática y su relación con la comprensión y la producción de textos.

Para ello, hemos seleccionado las principales ideas clave que se desprenden del análisis realizado y las hemos agrupado en torno a cuatro grandes ejes: (1) cómo se produce el aprendizaje de los conceptos gramaticales; (2) qué relación se observa entre el saber declarativo y los distintos saberes prácticos o procedimentales, (3) cuáles son las condiciones para una enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva, (4) qué características singularizan la investigación didáctica sobre el aprendizaje gramatical en el aula. Los tres primeros se relacionan con el objetivo general mencionado. El cuarto eje recoge nuestras conclusiones acerca de las secuencias didácticas de gramática (SDGs) como macro-unidades de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática.

Las ideas clave seleccionadas quedan formuladas de la manera siguiente:

- 1- El aprendizaje de los conceptos gramaticales como proceso de abstracción
 - a. La complejidad de las formas verbales del pasado y su gradación
 - b. La vinculación de las formas verbales del pasado con sus entornos sintáctico-discursivos
 - c. El dominio funcional de los conceptos
 - d. La relación entre lenguaje cotidiano y metalenguaje.

- 2- Las relaciones entre saber declarativo, saber procedimental y uso reflexivo de la lengua
 - a. Los ejemplos, saber procedimental necesario en la conceptualización
 - b. Escribir y revisar, dos actividades complementarias para el uso reflexivo
 - c. La distancia entre la producción y el análisis.

- 3- Las condiciones para una enseñanza gramatical basada en la actividad reflexiva
 - a. El planteamiento teórico-metodológico en la concepción de la secuencia didáctica
 - b. El aula como contexto didáctico para la actividad reflexiva
 - c. La interacción entre compañeros y con el profesor
 - d. La transposición didáctica.

- 4- Las secuencias didácticas de gramática como macro-unidades de investigación didáctica.

Esta selección de ideas clave nos permite mostrar las relaciones entre las conclusiones parciales de las dos tareas analizadas. En el primer caso se trata de aspectos que se ponen de relieve tanto en la tarea de conceptualización como en la de uso reflexivo; en el segundo, se recogen las conclusiones sobre los tipos de saberes que se desprenden del contraste entre ellas. En tercer lugar, agrupamos las conclusiones sobre el modelo de enseñanza que sirve de marco a todo el proceso. Y por último, establecemos nuestras conclusiones generales sobre el tipo de investigación didáctica planteada.

Las consideraciones finales cierran el capítulo con una visión de conjunto y muestran las perspectivas futuras de nuestro estudio en relación con la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática.

8.1. El aprendizaje de los conceptos gramaticales como proceso de abstracción

El aprendizaje de conceptos gramaticales es un proceso de abstracción similar en buena medida al que se produce con los conceptos de otras ciencias (véase 1.4). Este aprendizaje consiste en la construcción de categorías o conceptos que pueden convertirse en instrumentos que permiten comprender aspectos nuevos de la realidad. Es un proceso cognitivo complejo, que exige discernir atributos, seleccionar lo que se retiene y lo que se deja de lado.

Cuando se trata de conceptos metalingüísticos, vinculados a los usos del lenguaje, la conceptualización es una tarea que requiere de alto análisis y alto control por parte de los alumnos (Bialystok, 1991 y 1994, en 1.2.2.b), por lo que no se puede plantear didácticamente como una actividad de asimilación y reproducción de saberes establecidos sino de elaboración del conocimiento. Esta elaboración del conocimiento ha de tener en cuenta aspectos como los siguientes: (a) la necesidad de graduar la complejidad de los conceptos; (b) la vinculación de los conceptos a los entornos de uso; (c) la importancia del dominio funcional y (d) la relación entre el lenguaje cotidiano y el metalenguaje. También los ejemplos tienen una importancia fundamental en la conceptualización, como indicaremos en 8.2, al hablar de las relaciones entre el saber declarativo y los saberes procedimentales.

Pasamos a mostrar nuestras conclusiones sobre cada uno de estos aspectos en relación con las formas verbales del pasado.

a. La complejidad de las formas verbales del pasado y su gradación

Cada concepto representa una red conceptual más o menos compleja. Su nivel de complejidad depende del número de atributos que lo constituyen y de la relación entre ellos. Cuanto más complejo es un concepto, más interrelaciones se han de discernir (véase 1.4.1).

En el caso de las formas verbales del pasado, para analizar los logros y las dificultades de los alumnos hemos considerado tanto los rasgos o atributos de cada forma verbal como las relaciones que se establecen entre ellos y con otros conceptos.

Se han tenido en cuenta los siguientes rasgos y sus relaciones: *tiempo pasado*, como rasgo compartido por todas; *aspecto acabado-no acabado*, *anterioridad-simultaneidad-posterioridad* y *forma relativa-absoluta*. De forma secundaria, se han considerado valores modales o de frecuencia de uso.

El análisis de los datos ha ido mostrando cómo influye la complejidad de las relaciones entre rasgos en la conceptualización de los alumnos (véanse 6.2.1.f.1, 6.2.2.a, 6.3.2.d y 6.3.3.c) y también en su uso (véanse 7.2.3.a, 7.3.3.a, 7.3.3.b, 7.4.4.b y 7.5.3.b).

En el proceso de abstracción seguido por los alumnos al caracterizar primero y comparar, después, las distintas formas verbales del pasado se observa la relevancia de dos rasgos: el *aspecto* (acción que se plantea como acabada-inacabada) en la oposición entre pretérito perfecto simple e imperfecto, y el rasgo de *anterioridad-posterioridad* en la oposición entre el perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto, el pretérito anterior o el condicional. En este segundo caso, el rasgo va unido a la comprensión de la diferencia entre el carácter de forma absoluta del perfecto simple y el de formas relativas de pluscuamperfecto, anterior o condicional en la organización de los tiempos verbales del pasado.

Las formas verbales que mejor caracterizan los alumnos son el pretérito perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto, tanto por la comprensión de sus rasgos gramaticales como por el mayor dominio funcional que tienen de las mismas, como se pone de relieve en las dos aplicaciones a saberes prácticos o procedimentales: los ejemplos (véase 6.2.1.f.2) y la actividad de escritura (véanse 7.5.2.c y 7.6.1). Ambos conceptos parecen clave para comprender la organización de las formas temporales del pasado: el perfecto simple como forma absoluta y el pluscuamperfecto como forma relativa (los dos parecen remitir al nivel de base en la abstracción de que habla Barth, 2004; en este nivel se encuentran los conceptos más inclusivos, que permiten ejemplos prototípicos, véase 1.4.1).

En cambio, los alumnos presentan dificultades al caracterizar tres formas verbales: el pretérito imperfecto, el pretérito anterior y el condicional simple.

- En el pretérito imperfecto, la dificultad se centra en el rasgo de *simultaneidad* en relación con el perfecto simple. Los estudiantes destacan básicamente el rasgo aspectual, de acción pasada sin indicar su término. Este rasgo, en los ejemplos que proponen, se une al de simultaneidad (*Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie; Hacía los deberes cuando se fue la luz. Estaba leyendo*, cuadro 15) o al de hechos habituales (*Todos los días se levantaba a las 7*, cuadro 15), que, sin embargo pasan inadvertidos en la caracterización.
- En el pretérito anterior, la dificultad reside en la diferenciación del pretérito pluscuamperfecto, con el que comparte el rasgo de *anterioridad*, como se pone de manifiesto durante la interacción del grupo (7) (ejemplo 19). Los alumnos no perciben el rasgo de *inmediatez* como claramente diferenciador, por lo que ejemplos como **Hubisteis salido de casa cuando llegó el día*, propuesto por el grupo (6) (figura 46), no les resultan extraños. A ello contribuye también otra dificultad, la falta de dominio funcional, como señalamos más adelante.
- En el condicional simple, la dificultad reside en la comprensión del rasgo de *posterioridad* respecto del perfecto simple, en su carácter de *futuro del pasado*, pese a que es un

Esta gradación se ve corroborada por lo expuesto en las conclusiones siguientes sobre la vinculación de las formas verbales con los entornos sintáctico-discursivos y sobre el dominio funcional como un requisito para la caracterización significativa de los conceptos metalingüísticos.

La gradación de la complejidad de las formas verbales del pasado en función de los logros y los obstáculos de su aprendizaje habría de ser tenida en cuenta en la transposición didáctica que se hace de esta cuestión gramatical en las obras dirigidas a estudiantes no universitarios.

b. La vinculación de las formas verbales del pasado con sus entornos sintáctico-discursivos

Los rasgos que identifican las formas verbales del pasado implican relaciones con los entornos sintácticos en que estas formas aparecen, por lo que no se puede plantear su aprendizaje sin tenerlas en cuenta. Los rasgos de aspecto, de anterioridad-simultaneidad-posterioridad y de forma absoluta- forma relativa entran en relación especialmente con los marcadores temporales y con algunas estructuras sintácticas (la subordinación temporal y la subordinación completiva, de forma destacada).

La importancia de estas relaciones para el aprendizaje se pone de manifiesto en la aplicación de rasgos a ejemplos durante la conceptualización y en la tarea de escritura.

Los ejemplos del dossier gramatical de consulta de la SDG sirven a los alumnos para imitar estructuras sintácticas y marcadores temporales que ponen de relieve los rasgos señalados para cada forma verbal. La influencia de los ejemplos se observa en el tipo de subordinación temporal de los ejemplos del imperfecto (cuadro 15, 6.2.1.b), pluscuamperfecto (cuadro 17, 6.2.1.c) y anterior (cuadro 19, 6.2.1.d) y en la subordinación sustantiva de los ejemplos del condicional simple (cuadro 21, 6.2.1.e). También, en los adverbios utilizados en el perfecto simple (adverbio de valor temporal *ayer*), en el imperfecto (adverbio de valor aspectual *siempre*), en el pluscuamperfecto (adverbio de valor aspectual *ya*) y en los adverbios o locuciones de subordinación temporal como *mientras* (imperfecto), *cuando* (pluscuamperfecto) o *en cuanto* (anterior). Estos datos apuntan, por un lado, a que los alumnos perciben, siquiera de forma implícita, la importancia del contexto en el uso de las formas verbales y por otro, a que la transferencia que implican los ejemplos en el proceso de conceptualización, no se realiza sin el apoyo de modelos sancionados académicamente como válidos, lo que indicaría cierta inseguridad de los alumnos en el manejo consciente de las formas verbales en contexto.

Por otra parte, en toda la tarea de escritura –tanto desde la perspectiva de la producción como desde el análisis– se observa como constante la importancia de los entornos sintáctico-discursivos, en especial los marcadores temporales para indicar las fases del relato y para inducir el uso de formas verbales. Los casos más numerosos corresponden al imperfecto con valor

habitual, que se ve acompañado por adverbios como *habitualmente* o *siempre* o por sintagmas nominales como *todos los días* o *todas las mañanas*; el pluscuamperfecto se introduce tras cláusulas temporales con *antes de* +infinitivo y el condicional simple, tras cláusulas con *después de* o *dentro de poco*. También –en casos claramente minoritarios– el uso de entornos sintácticos de posterioridad como el creado por el verbo *pensar* en perfecto simple seguido de completiva sirve a los alumnos para introducir el condicional como futuro del pasado (*nunca pensamos que nos dejarían irnos los tres solos* –figura 61–; *lo primero que pensé fue que me congelaría o que seguramente me caería de alguna cascada* –figura 73–; *Mientras paseamos pensábamos lo bien que nos lo pasaríamos si estuvieran allí todos nuestros amigos* –figura 95).

Hay que destacar, por último, los casos en que los errores en el uso de las formas verbales se deben a fallos en la expresión de la anterioridad o la posterioridad en la oración. Así ocurre con el pretérito anterior (*Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente *hubimos perdido el tren que llevaba a Suecia* –figura 80 y ejemplo 25–) o con el condicional (*Cuando volvimos a casa, dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos *iríamos a una fiesta de bienvenida* –figura 92–). Este tipo de errores, difíciles de percibir por los alumnos e imposibles de explicar considerando las formas verbales aisladamente, nos reafirman en la importancia de vincular la enseñanza de las formas verbales del pasado a los entornos sintáctico-discursivos en que aparecen, en especial, a los marcadores temporales.

c. La importancia del dominio funcional

El dominio funcional de los conceptos gramaticales es un requisito para que la reflexión meta-lingüística explícita pueda devenir en un aprendizaje significativo. La falta de dominio funcional impide que la conceptualización sea completa porque la caracterización no se puede transferir ni a ejemplos ni a saberes prácticos más complejos como la escritura.

En nuestro análisis las dificultades debidas a la *falta de dominio funcional* se concentran fundamentalmente en el pretérito anterior y en el condicional simple. Estas dificultades se unen a los obstáculos epistemológicos ya señalados.

- El pretérito anterior es una forma no utilizada por los estudiantes, por lo que encuentran grandes dificultades para proponer ejemplos (cuadro 19): o copian los ejemplos del dossier gramatical o, cuando plantean ejemplos propios (**Hubisteis salido de casa cuando llegó el día*), carecen del suficiente dominio funcional para detectar los usos anómalos.
- Los valores modales del condicional simple, mejor percibidos por los alumnos, dificultan la percepción de esta forma verbal como forma relativa del perfecto simple.

Los obstáculos de falta de dominio funcional dificultan la comprensión de los rasgos carac-

terizadores y, por tanto, la conceptualización. Son, en este sentido, también obstáculos epistemológicos. Esto es especialmente evidente en el pretérito anterior.

d. La relación entre lenguaje cotidiano y metalenguaje

En la conceptualización, la lengua es extremadamente importante como instrumento que influye en la percepción y en la reflexión. Es una herramienta para desarrollar el pensamiento y no un efecto de su desarrollo (véase 1.4.1).

La investigación muestra cómo la reflexión metalingüística explícita de los alumnos en las interacciones del aula se realiza mediante continuos vaivenes entre el lenguaje cotidiano y el metalenguaje y mediante continuas reformulaciones, con frecuencia imprecisas, del significado que los estudiantes atribuyen a los rasgos de cada concepto (véanse 6.3.2.d y 6.3.3.c). Esta mezcla de lenguaje cotidiano y metalenguaje es necesaria si se quiere que haya conceptualización real y no una mera repetición de las definiciones y explicaciones de las obras de consulta.

El uso del lenguaje en las interacciones de aula (entre compañeros o con el profesor) muestra la importancia del metalenguaje en la conceptualización y el obstáculo añadido que encierra buena parte de sus términos, que son también palabras de uso ordinario: *tiempo, aspecto, pasado, acabado, inmediato, anterior...*, lo que en ocasiones provoca equívocos en las interacciones de los alumnos (ejemplos 9, 12, 14 y 15).

Las interacciones, especialmente si se realizan entre iguales, tienen una importancia decisiva para observar cómo conceptualizan los alumnos y cómo se intentan apropiarse del lenguaje específico de la gramática. Las continuas reformulaciones del lenguaje específico al lenguaje común permiten observar la comprensión de los rasgos gramaticales planteados, lo que no sería posible si los alumnos se limitaran a reproducir el lenguaje específico de las obras de referencia.

Por ello, consideramos que la interacción entre iguales y con el profesor es una mediación imprescindible en la enseñanza de la gramática como actividad reflexiva. Como señala Lemke (1997) el aprendizaje de la ciencia implica aprender a hablar en el idioma propio de esta. No se trata de hablar *acerca de la ciencia* sino de *hacer ciencia*: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, teorizar, cuestionar, argumentar, generalizar, informar... Son palabras plenamente aplicables al aprendizaje de la gramática, entendida como una actividad reflexiva.

8.2. Las relaciones entre saber declarativo, saber procedimental y uso reflexivo de la lengua

Para establecer las relaciones entre saber declarativo y saber procedimental como saber práctico es necesario primero diferenciar entre un saber procedimental vinculado al análisis y un saber procedimental propio de la producción. El primero se pone de manifiesto en la aplicación de los rasgos de un concepto (las distintas formas verbales del pasado) a ejemplos en la conceptualización y también en la revisión del uso de las formas verbales del pasado en textos escritos. El segundo, en la escritura del relato, como saber procedimental complejo.

El saber declarativo y el saber práctico establecen relaciones complejas según los vinculemos a la comprensión y al análisis o a la producción: en la conceptualización, el saber práctico que supone la aplicación de rasgos o atributos de un concepto a ejemplos forma parte indispensable de la comprensión del concepto. En la escritura, el saber declarativo permite al escritor la revisión explícita de aspectos formales del texto una vez producido, pero no parece influir en el control explícito de aspectos formales en las primeras fases de la producción (planificación, primera versión del relato). El uso reflexivo que se observa en la segunda versión supone el paso de una actividad metalingüística implícita a una actividad metalingüística explícita y controlada, inducida didácticamente.

Los dos tipos de saber procedimental que se manifiestan durante la actividad de aula son de naturaleza distinta pero ambos tienen un papel importante en la enseñanza de la gramática como actividad reflexiva.

a. Los ejemplos, saber procedimental necesario en la conceptualización

La propuesta de ejemplos relacionados con un concepto (en nuestra investigación, con las distintas formas verbales del pasado) es un saber procedimental indispensable en la conceptualización. Recordemos que, según Barth (2004: 38), la estructura operatoria de un concepto requiere de *denominación, atributos y ejemplos* (véase figura 41 y apartado 1.4.1), por lo que el aprendizaje no finaliza hasta que la relación entre el concepto y el ejemplo se ha comprendido y se puede generalizar, es decir, se puede reconocer en situaciones nuevas. Es un saber práctico vinculado a la comprensión y necesitado de alto análisis y alto control (Bialystok, 1991).

Las dificultades de dominio de este saber práctico se observan en la aplicación de rasgos a ejemplos en los carteles de los alumnos (véase 6.2.1.f.2). La influencia de los ejemplos del dossier de consulta en todas las formas verbales es evidente ya que, en los carteles realizados por el grupo, la suma de ejemplos similares (que reproducen la estructura sintáctica o el marcador temporal) y ejemplos copiados supera el 50% en todas las formas verbales, excepto en el pretérito imperfecto (37,5%) (cuadros 22a y 22b). Como hemos señalado en 8.1.b la imitación de los ejemplos se

revela como una estrategia útil para inducir en los alumnos la utilización de estructuras sintácticas y de marcadores temporales que ponen de relieve los rasgos señalados para cada forma verbal. Así, observamos que los ejemplos que proponen los alumnos para el condicional como futuro del pasado reproducen la estructura de una subordinada sustantiva con el verbo principal en perfecto simple del ejemplo-modelo (*Me dijiste que iríamos de viaje; Me prometiste que me dirías la verdad*, cuadro 21). O, en el caso del pluscuamperfecto, 6 de los 8 ejemplos propuestos utilizan el adverbio temporal *cuando* y 4 también el adverbio *ya*, imitando el ejemplo-modelo *Cuando tú llegaste, yo ya había comido*, con distintas ordenaciones (*Cuando fui a tu casa, tú ya habías llegado; Ya había acabado los deberes cuando me viste en la calle* (cuadro 17).

Pero, al mismo tiempo, los ejemplos de los estudiantes nos muestran también sus dificultades de conceptualización: por un lado, los ejemplos copiados (concentrados en el pretérito imperfecto, el condicional simple y el pretérito anterior) son indicio de las dificultades de los alumnos para pasar de la selección de rasgos (atributos del concepto) como saber declarativo al saber procedimental que supone el ejemplo, lo que apunta a una deficiente conceptualización. Por otra parte, los ejemplos fallidos –que se concentran en el pretérito imperfecto y en el pretérito anterior– muestran insuficiencias en la selección de rasgos. Así, por ejemplo, casos como #*Yo veía la televisión* o #*lba caminando hacia casa de mis padres* (cuadro 14) revelan la insuficiencia de los rasgos de tiempo y aspecto para caracterizar el pretérito imperfecto si no se considera también el carácter relativo de esta forma verbal (salvo en el imperfecto de acciones habituales). Por último, los ejemplos que no se corresponden con los rasgos seleccionados –concentrados de nuevo en el pretérito imperfecto– muestran que no siempre se establecen vínculos reflexivos entre la selección de atributos y la aplicación del concepto, lo que redundará en deficiencias de conceptualización. Así, encontramos ejemplos de imperfecto con valor habitual y de imperfecto como forma relativa y simultánea, sin que se hayan señalado ninguno de estos rasgos en su caracterización (cuadro 14).

Las divergencias entre rasgos y ejemplos de uso en un mismo concepto son reflejo de cómo elaboran el conocimiento los alumnos. Las incongruencias entre rasgos de un concepto y ejemplos de uso –que en muchos casos los estudiantes no perciben– ponen de manifiesto que existe una cierta independencia entre estos dos aspectos: el correcto análisis de los rasgos solo incide parcialmente en la propuesta de ejemplos de uso correctos. En buena parte de los casos, los usos espontáneos de los alumnos se imponen, como se observa en los casos del imperfecto o del condicional. En el caso del pretérito anterior, en cambio, los rasgos no son suficientes para que los alumnos propongan ejemplos de uso adecuados, ya que carecen de dominio funcional de esta forma verbal.

Los ejemplos también desempeñan un papel importante en la comparación de formas verbales. Las interacciones de aula muestran que los estudiantes siguen dos estrategias básicas

para comprender el rasgo que opone dos formas verbales: partir del ejemplo para entender el rasgo (atributo) del concepto o comparar rasgos sin tener en cuenta los ejemplos. En el diálogo I (ejemplo 15), las estudiantes del grupo (1) parten del ejemplo *Prometiste que nos ayudarías* para entender el rasgo de *posterioridad* con el que intentan diferenciar el condicional del perfecto simple. En el diálogo II (ejemplos 16-18), los estudiantes del grupo (7) comparan el pretérito perfecto simple con el pretérito anterior a partir de los rasgos *forma absoluta-forma relativa* y *anterioridad*, a los que añaden el de *inmediatez*, sin concederle apenas entidad. Pese a que esta segunda estrategia parece mostrar una mayor capacidad de abstracción, encierra un peligro: sin el necesario contraste con los ejemplos, hay rasgos que pasan inadvertidos y esto se traduce en una deficiente conceptualización, como se pone de manifiesto cuando uno de los alumnos del grupo (7), Vicent, intenta utilizar conscientemente el pretérito anterior en su relato y escribe *Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente 'hubimos perdido el tren que llevaba a Suecia* (figura 80 y ejemplo 25). La deficiente conceptualización y la falta de dominio funcional de esta forma se aúnan en este caso.

La conceptualización gramatical, por tanto, precisa tanto del saber declarativo como del saber práctico que representa la propuesta de ejemplos sobre los rasgos del concepto. Sin este paso, el concepto no se consolida y provoca errores en el uso reflexivo, especialmente si el dominio funcional no está consolidado.

b. Escribir y revisar, dos actividades complementarias en el uso reflexivo

La escritura del relato es un saber procedimental marcadamente diferente del saber teórico, con el que no mantiene una relación espontánea. Sin embargo, la consideración del proceso en sus tres fases: planificación, textualización y revisión permite observar cómo el saber procedimental se sirve del saber declarativo para conseguir un uso reflexivo del lenguaje.

Durante la planificación y la primera versión del relato (textualización) el estudiante ha de controlar la complejidad global del texto en sus planos pragmático, semántico y formal. En esta situación, la prioridad corresponde a la resolución de los problemas pragmático-semánticos, que se sitúa a un nivel consciente como se observa en la actividad metalingüística explícita que desarrollan los estudiantes durante la planificación del texto (ejemplos 20-24). El resto de aspectos se resuelve en un plano no consciente; de ahí la importancia de la inducción de las formas verbales del pasado mediante la planificación guiada.

El control de los aspectos formales solo es posible tras la resolución de los aspectos pragmático-semánticos y requiere una posición analítica, que se propicia didácticamente mediante la revisión entre iguales. La revisión permite procesos explícitos de comparación y tiene una importancia decisiva en la creación de conciencia metalingüística, en este caso en relación con el uso de las formas verbales del pasado. Dado que la revisión implica la detección e identificación

del problema (Barlett, 1982) hace falta algún tipo de conceptualización previa, aunque sea básica. La conciencia metalingüística creada en la actividad de revisión permite a buena parte de los estudiantes el uso reflexivo en la segunda versión de su relato, lo que muestra la vinculación de planificación, textualización y revisión en la producción de un texto.

Como revisores de los relatos de sus compañeros, por tanto desde una perspectiva analítica, los alumnos muestran que mayoritariamente saben identificar las formas verbales del pasado –con algunos errores– y evaluar su uso (en un porcentaje menor, 76,19%), pero tienen dificultades para realizar modificaciones válidas en relación con las formas verbales de uso elaborado. Los alumnos que incorporan el pluscuamperfecto o el condicional simple en los relatos que revisan lo hacen cuando los contextos sintácticos no requieren modificaciones para ello (sustitución forma a forma, como en *este viaje lo planeamos/habíamos planeado para más adelante; la última noche conocimos/habíamos conocido a mucha gente*, figura 84). Cuando los relatos son precarios y exigen modificaciones sintácticas o de planteamiento discursivo, los revisores solo realizan sugerencias de modificación (figura 83, figura 90 y ejemplo 31; figura 91 y ejemplo 30). También se observan modificaciones erróneas, que sustituyen el pluscuamperfecto por el perfecto simple, lo que pone de manifiesto que, en estos casos los revisores se dejan llevar por el uso espontáneo (en casos como *También había estado/estuve bañándome en el mar de Tasmania* –figura 86–; [...] y *prácticamente los dos veranos había hecho/ estuve haciendo lo mismo* –figura 87–).

Los aprendizajes realizados por los alumnos durante la revisión entre iguales revierten fundamentalmente en el uso que hacen de las formas verbales en la segunda versión de sus relatos, como muestran los contrastes entre los textos de las tres fases de la actividad (planificación, primera y segunda versión, cuadro 51). La posición de revisores exige el análisis y crea conciencia metalingüística en torno al objeto de la revisión que los alumnos han de evaluar, pero no permite intervenir en textos precarios, que requieren modificaciones en el planteamiento discursivo o en la articulación sintáctica (como los mismos alumnos manifiestan en casos como los ejemplos 29 y 30). En cambio, cuando los estudiantes retoman sus propios relatos, sí pueden realizar las modificaciones que consideran necesarias, aunque no siempre lo hagan con seguridad, cuando estos usos se alejan de su forma habitual de expresarse (como indica la reflexión de autoevaluación de la estudiante 1-Pamela en el ejemplo 31).

Por tanto, el uso reflexivo de las formas verbales del pasado se promueve explícitamente durante la revisión entre iguales. Como actividad de evaluación formativa, con objetivos delimitados (las formas verbales del pasado) promueve una intensa actividad metalingüística que exige mayor análisis y mayor control que la planificación y la textualización. Durante la revisión, los estudiantes han de acudir al saber declarativo para analizar el problema establecido y tanto la identificación de las formas verbales, como la evaluación o la modificación activan la conciencia metalingüística, que se manifiesta explícitamente en la segunda versión del texto.

De nuevo el saber procedimental y el saber declarativo muestran sus complejas relaciones, esta vez en sentido inverso. El saber procedimental manifestado en la escritura se sirve del saber declarativo, que se activa en la revisión, para controlar mejor el resultado final del texto, como muestran las segundas versiones de los relatos.

c. La distancia entre la producción y el análisis

Las diferencias entre conceptualización gramatical y escritura muestran que de la primera no se sigue un mejor uso de la lengua.

Para que la conceptualización desempeñe algún papel en la mejora del uso, es necesario en primer lugar, que aúne saber declarativo y saber procedimental (rasgos teóricos y ejemplos) de forma que se pueda hablar de un aprendizaje significativo. En segundo lugar, es necesario que los conceptos gramaticales aprendidos se utilicen en la escritura de forma consciente, fundamentalmente mediante la revisión, aunque la inducción del uso en la planificación y la textualización también muestra su utilidad didáctica, como se muestra al analizar el papel de las plantillas de planificación.

Como se ha mostrado antes, la conceptualización gramatical es una actividad de análisis en la que el saber declarativo ha de ir acompañado de saber procedimental, ya que sin saber ejemplificar un concepto, este no se puede considerar adquirido.

En la escritura predomina el saber procedimental; la actividad metalingüística es fundamentalmente implícita y, en buena medida, ajena al control consciente del individuo. La revisión, en cambio, es una operación analítica y, cuando se refiere a aspectos formales, necesita de saber declarativo para poder realizarse.

Didácticamente, la combinación de planificación y textualización guiadas junto con la revisión explícita de aspectos formales permite fomentar el uso reflexivo de la lengua en aquellos aspectos de los que el hablante tiene un cierto dominio funcional. En estos casos, el saber gramatical, como actividad reflexiva, permite la mejora de los usos elaborados, escritos fundamentalmente.

8.3. Las condiciones para una enseñanza gramatical basada en la actividad reflexiva

Para que la gramática pueda ser una actividad reflexiva en la educación no universitaria es necesario, a nuestro juicio, tener en cuenta una serie de requisitos que agrupamos en torno a los tres polos del sistema didáctico: el aprendizaje (la actividad del alumno, la elaboración del conocimiento en interacción con los iguales y con el profesor), la enseñanza (la concepción de la secuencia didáctica, el sentido de las tareas de aprendizaje, el aula como espacio de la actividad reflexiva) y los contenidos (una transposición didáctica que considere planteamientos funcionales y formales y que tenga en cuenta los logros y las dificultades de aprendizaje de los alumnos). Estas ideas aparecen interrelacionadas tanto en el diseño como durante la implementación de la investigación. Tras el análisis del planteamiento didáctico de las tareas seleccionadas, con los aciertos y las dificultades señalados en las conclusiones parciales (véanse 6.4.4 para la tarea de conceptualización y 7.2.3.c, 7.3.3.c, 7.4.4.c, 7.5.3.c y 7.6.4, para la tarea de uso reflexivo), presentamos nuestras conclusiones de conjunto a este respecto.

a. El planteamiento teórico-metodológico en la concepción de la secuencia didáctica

La enseñanza de la gramática como una actividad reflexiva se ve favorecida por un planteamiento didáctico que entienda la elaboración del conocimiento como un proceso social, compartido por estudiantes y profesor en el marco del aula como contexto propicio. Esta forma de entender el aprendizaje exige un planteamiento metodológico que considere esencial la actividad del alumno, con la ayuda de mediaciones didácticas como la interacción en el aula o las pautas para la elaboración o para la revisión de los textos, que son instrumentos de regulación externos, es decir, instrumentos de evaluación formativa que contribuyen a la autonomía del alumno en su aprendizaje.

Asimismo, la enseñanza de la gramática como una actividad reflexiva necesita de contenidos escolares en cuya transposición didáctica se hayan tenido en cuenta, por un lado, los planteamientos teóricos vinculados a los aspectos discursivos y semánticos y no solo al conocimiento de paradigmas ni a la identificación de categorías aisladas; y por otro, los logros y las dificultades del aprendizaje de los alumnos a la luz de las investigaciones realizadas en este sentido.

Estos principios sustentan la secuencia didáctica de gramática diseñada para la investigación. La consideración de la secuencia didáctica como un proceso cuyo control comparten el profesor y los alumnos permite dar sentido a la enseñanza de la gramática como un proceso de investigación por parte de los estudiantes, en el que cada fase adquiere sentido en relación con la anterior y la siguiente. En este proceso, en el que el alumno actúa bajo la mediación experta

del profesor, se interrelacionan actividades de comprensión y análisis con actividades de producción controlada que favorecen la observación, la manipulación y la reflexión sobre la lengua. La secuencia didáctica de gramática (SDG) se constituye así en el marco teórico-metodológico que permite la reflexión metalingüística en el aula, la organiza y le da sentido.

En nuestro trabajo, la SDG (figura 24) muestra cómo propiciar las relaciones entre la reflexión gramatical explícita y el uso controlado en textos escritos, en torno a la investigación de los alumnos sobre el uso de las formas verbales del pasado. Por ello, la fase central se desarrolla en torno a dos tareas comunicativas de aprendizaje interrelacionadas (figuras 29, 30 y 31): la primera, de conceptualización, en la que los alumnos elaboran un cartel explicativo sobre las diferencias entre dos formas verbales del pasado; y la segunda, de uso reflexivo, en la que la elaboración de un breve relato propicia el uso de los tiempos verbales trabajados en la conceptualización. Este breve relato es sometido a revisión entre iguales, como actividad previa a la versión final.

En ambas tareas los alumnos han de ser activos y reflexivos, más allá de la repetición de los planteamientos que realizan los libros de texto o los tratados gramaticales destinados a la enseñanza.

La tarea de conceptualización de las formas verbales del pasado es una actividad fundamentalmente de comprensión, que integra los diferentes aspectos de la enseñanza de la abstracción aplicados a la enseñanza gramatical: la apropiación del lenguaje de las obras de referencia, la combinación del saber teórico con el saber práctico que suponen los ejemplos de uso y la validación de estos saberes en la comparación de conceptos, como actividad de análisis.

La elaboración de un cartel explicativo por parte de los alumnos permite combinar la lectura comprensiva con la escritura (selección de rasgos de cada forma verbal y comparación entre formas verbales). La expresión escrita favorece la conceptualización, en una situación didáctica de interacción entre iguales, cuyo diseño impide la reproducción del conocimiento teórico de las fuentes consultadas.

La tarea de uso reflexivo de las formas verbales del pasado complementa el trabajo realizado por los alumnos en la tarea de conceptualización. La producción guiada de un breve relato sobre una experiencia vivida muestra la importancia de la planificación y de la revisión entre iguales, como mediaciones didácticas esenciales en el control de la escritura.

La planificación guiada ayuda a los alumnos a organizar el relato e induce, parcialmente, la aparición de formas verbales de uso elaborado, a partir de las pautas sobre la estructura narrativa: situación inicial, hechos habituales, suceso inesperado y hechos anteriores o posteriores al suceso inesperado.

La revisión del uso de las formas verbales en el relato obliga a tener en cuenta tanto la organización discursiva del texto como su articulación sintáctica; es una actividad que crea conciencia metalingüística, que los alumnos aplican fundamentalmente a la elaboración de la segunda versión de sus relatos, ya que en ellos, su papel como emisores les permite introducir cambios en el planteamiento discursivo y en la estructura sintáctica, que no pueden realizar en calidad de revisores de un texto ajeno.

El trabajo realizado por los estudiantes y que sirve de base a las conclusiones mostradas en los apartados anteriores permite afirmar que la vinculación de la enseñanza gramatical con la mejora del uso lingüístico no es independiente del planteamiento teórico-metodológico, es decir, de la forma de concebir el trabajo gramatical en el aula.

b. El aula como contexto didáctico para la actividad reflexiva

Como hemos señalado antes, propiciar la actividad reflexiva sobre contenidos gramaticales necesita del aula como contexto didáctico propicio para el aprendizaje en colaboración y para la activación de la conciencia metalingüística de los estudiantes.

El aula proporciona el espacio adecuado tanto para la conceptualización como para el uso reflexivo de los contenidos gramaticales porque permite al profesor, como guía experto del trabajo que se plantea, regular las mediaciones que se proporcionan a los estudiantes y los procedimientos de trabajo más adecuados en cada caso. Esta regulación experta es necesaria para que haya evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje. El profesor comparte con los estudiantes el sentido del trabajo que realizan y les ayuda a controlarlo, aspecto esencial para que el aprendizaje sea significativo. Además, es el asesor necesario en los usos elaborados del lenguaje, como usuario competente y con capacidad reflexiva.

La investigación muestra la importancia decisiva del trabajo realizado en el aula: de la interacción –entre iguales y con el profesor– y de la escritura en el aula durante la conceptualización, durante la planificación y durante la revisión del relato. También muestra cómo la escritura fuera del aula disminuye el control de los alumnos sobre el uso de la lengua, al carecer de la regulación externa de la profesora y de los compañeros. En la implementación de la SDG, la realización de las dos versiones del relato fuera del aula se revela como un obstáculo para el uso reflexivo de las formas verbales del pasado (véase la conclusión 9 en 7.3.3.c y la conclusión 16 en 7.5.3.c). La escritura en el aula favorece el uso reflexivo de la lengua.

c. La interacción entre compañeros y con el profesor

El desarrollo cognitivo se concibe como un proceso social de interiorización de herramientas intelectuales (el lenguaje, los modos de pensamiento, tecnologías como la lectura y la escritura)

y también de actitudes y valores. La interiorización de estas herramientas intelectuales, así como de las actitudes y de los valores, se produce mediante la interacción con los adultos o con otros miembros más experimentados de nuestra cultura que los practican con nosotros y nos aportan una experiencia explícita indispensable.

La interacción en el aula es un elemento indispensable en un planteamiento inspirado en los principios del socioconstructivismo, que considera el aprendizaje como un proceso social, realizado en colaboración con los compañeros y con el profesor, como guía experto.

Nuestra investigación muestra la importancia de la interacción entre iguales durante la conceptualización y la importancia de la interacción con el profesor durante la revisión.

Durante la conceptualización, el análisis de los diálogos revela cómo la cooperación de los estudiantes en la resolución de tareas que impliquen razonamiento teórico permite que se habitúen a *hablar sobre ciencia* (en este caso, sobre gramática) con la ayuda de las pautas establecidas. La manera de hablar sobre ciencia de los alumnos, cuando no se trata de repetir el discurso organizado de los manuales o de los libros de texto, muestra el proceso real de apropiación de los contenidos teóricos, con sus logros y dificultades, y proporciona pistas de gran valor para promover el aprendizaje en el contexto didáctico.

Durante la revisión, la interacción de los estudiantes con el profesor, como guía experto, le permite a este conocer las reflexiones de los estudiantes durante el proceso y acceder así a los logros y las dificultades de la tarea que se propone.

Tanto en la conceptualización como en la revisión, la interacción en el aula parece facilitar el proceso de interiorización que conduce del plano interpsicológico (lo que se puede realizar con ayuda de otros) al plano intrapsicológico (lo que cada uno es capaz de realizar por sí mismo, de forma autónoma) y es una eficaz herramienta didáctica de evaluación formativa.

d. La transposición didáctica

La importancia de la transposición didáctica de los contenidos gramaticales está en relación con el tipo de aprendizaje que se persigue y con el contexto en que estos contenidos se van a utilizar. La vinculación de la gramática con un planteamiento de la enseñanza de la lengua, en la educación general, centrado en el uso y, consecuentemente, en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes obliga a relacionar la investigación lingüística sobre los distintos aspectos gramaticales con la investigación didáctica sobre los logros y las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de los distintos contenidos gramaticales.

Por ello, para poder optimizar el aprendizaje de los estudiantes, los referentes de la investigación lingüística han de ser diversos y responder tanto a planteamientos funcionales como

formales. La transposición didáctica ha de ser ecléctica en sus fuentes y su reto fundamental es que resulte coherente.

De la investigación realizada sobre la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado se desprenden algunas consideraciones a este respecto:

- a. Es necesario tener en cuenta los diferentes rasgos que organizan el sistema de tiempos verbales del pasado y su combinación en cada forma verbal para entender la diferente complejidad de conceptualización en cada caso.
- b. Los tiempos verbales no se pueden conceptualizar aisladamente sin tener en cuenta los entornos sintáctico-discursivos en que aparecen. Por ello se han de relacionar con los marcadores temporales y con estructuras como la subordinación temporal o las completivas, en el caso del condicional como futuro del pasado.
- c. Para garantizar el uso reflexivo de las formas verbales del pasado, en el planteamiento didáctico se ha de combinar el análisis con la producción.
- d. La enseñanza gramatical implica un uso progresivo de un metalenguaje específico que sirve para designar e identificar elementos y también para hablar con rigor progresivo sobre el uso de la lengua. El dominio del metalenguaje en los estudiantes implica un constante ir y venir de lo cotidiano a lo científico, en un proceso de apropiación no solo de la denominación sino fundamentalmente del concepto implicado en ella.

La enseñanza y el aprendizaje de las formas verbales del pasado no puede reducirse, pues, a la identificación de formas verbales aisladas sin tener en cuenta que constituyen un sistema articulado en el que cada forma se relaciona con el resto en función de los rasgos que la caracterizan y sin considerar las relaciones que establecen en los entornos sintáctico-discursivos en que aparecen.

8.4. Las secuencias didácticas de gramática como macro-unidades de investigación didáctica

Nuestras conclusiones a este respecto responden específicamente al segundo de los objetivos de este trabajo, investigar sobre cómo analizar la compleja actividad del aula para dar cuenta del aprendizaje y de la actividad metalingüística realizada por los alumnos. Este objetivo, a nuestro juicio, resulta indispensable para conseguir el objetivo general, entender los procesos de aprendizaje de la gramática y su relación con la comprensión y la producción de textos.

Las conclusiones sobre este aspecto se desprenden en buena parte de las realizadas anteriormente sobre el aprendizaje, sobre las relaciones entre saber declarativo, saber procedimental y uso reflexivo de la lengua y sobre el planteamiento de enseñanza. Solo en relación con ellas adquieren sentido.

La investigación didáctica sobre el aprendizaje de los estudiantes no se puede realizar en situaciones de laboratorio. El aprendizaje escolar se produce en el contexto del aula, que es un escenario social complejo que obliga a tener en cuenta numerosas variables tanto en el diseño de la investigación como en la implementación y en el posterior análisis de los datos.

La SDG plantea un marco didáctico para desarrollar un proyecto global en situación natural de aula. Permite diseñar un contexto rico y estimulante para la reflexión gramatical de los estudiantes, en un proceso de aprendizaje significativo, en el que las diferentes tareas se relacionan y adquieren sentido en función de los objetivos de aprendizaje perseguidos. Se constituye así en una macro-unidad de investigación didáctica, adecuada para estudios de evaluación en pequeña escala como el nuestro por aspectos como los siguientes:

- En este marco de enseñanza-aprendizaje adquiere sentido la selección de tareas significativas para la investigación didáctica que, a su vez, lo sean para el aprendizaje de los alumnos, por estar insertas en un proceso de aprendizaje real, con sus problemas y sus dificultades. Estas tareas se constituyen en el micro-contexto de la investigación. Ambos niveles, macro y micro, se retroalimentan.
- Este marco permite trabajar con el grupo-clase como unidad de análisis en la investigación. El grupo-clase funciona como unidad de aprendizaje real, en la medida en que el aprendizaje escolar se entiende como un proceso social, no de individuos aislados. Se vincula así de nuevo la perspectiva de la investigación con la del aprendizaje.
- El planteamiento teórico-metodológico de la SDG permite triangular los datos de producto (textos finales) con los de proceso (interacciones, revisión) en cada tarea seleccionada. Ello proporciona un acercamiento a los logros y dificultades de aprendizaje de los estudiantes de gran fiabilidad.
- Asimismo, la SDG permite también considerar los datos procesualmente, es decir, permite interpretar unos datos en función de otros. En nuestro caso, posibilita el análisis de las transferencias entre la conceptualización y el uso reflexivo, y entre la comprensión y la producción de textos, en una misma secuencia didáctica.
- La implementación de la SDG en el aula permite diferentes perspectivas de investigación: la del profesor que es a su vez investigador o la de la colaboración entre profesor e investigador, elegida en nuestro estudio. En este caso, la presencia del investigador dentro del aula lo convierte en observador participante y co-director del proceso didáctico.

En definitiva, la SDG como macro-unidad de investigación permite la investigación didáctica desde un planteamiento cualitativo y etnográfico.

Las características señaladas se desprenden del planteamiento metodológico seguido en el

diseño y la implementación de la SDG y del método de análisis utilizado. Nos referiremos ahora específicamente a este último aspecto.

En las dos tareas comunicativas que constituyen el micro-contexto de la investigación (conceptualización y uso reflexivo) se han analizado dos tipos de datos: de producto y de proceso y se han realizado distintos contrastes entre ellos.

Los datos de producto corresponden a los textos producidos por todos los alumnos del grupo en cada una de las tareas: el cartel explicativo en la conceptualización, anexo III; las plantillas de planificación, anexo VI; la primera versión del relato, anexo VII y la segunda versión del relato –que en la mayoría de los casos incluye las anotaciones de revisión del compañero–, anexo VIII.

El análisis de los textos se ha realizado contrastando los datos:

- a. En el cartel explicativo (conceptualización) se han contrastado los rasgos o atributos seleccionados con los ejemplos propuestos en la caracterización de las formas verbales y, posteriormente, con la comparación realizada. Estos contrastes permiten analizar el proceso de abstracción en su conjunto (atributos-ejemplos-comparación) y son una forma de triangular los resultados obtenidos en el conjunto del grupo-clase.
- b. En la tarea de escritura (uso reflexivo) se ha contrastado el uso de las formas verbales del pasado en cada alumno en las distintas fases (planificación, primera versión, revisión entre iguales y segunda versión), teniendo en cuenta, asimismo, los marcadores temporales utilizados. Este contraste entre textos aporta datos esenciales para comprender el proceso de aprendizaje en la actividad de escritura.

Los datos de proceso complementan los anteriores y corresponden a las grabaciones realizadas durante la actividad del aula, que muestran las interacciones de los alumnos en pequeño grupo durante la elaboración del cartel y durante la planificación del relato y las interacciones con la profesora durante la revisión.

- c. En la conceptualización se han seleccionado los diálogos completos de dos grupos durante la realización del cartel y se han analizado las secuencias discursivas de gestión del contenido: de caracterización y de comparación en relación con las formas verbales asignadas (el pretérito perfecto simple y una forma de uso elaborado en cada caso: el condicional en el grupo 1 y el pretérito anterior, en el grupo 7).
- d. En la tarea de escritura, se han seleccionado las interacciones de aula que permiten caracterizar la actividad metalingüística de los alumnos durante la planificación y durante la revisión, como fases realizadas en el aula. En la planificación, las interacciones muestran la actividad metalingüística en torno a los aspectos pragmáticos y semánticos del texto.

En la revisión, las interacciones entre la profesora y los alumnos muestran los logros y las dificultades de los alumnos al intervenir en los textos de sus compañeros, vinculados al dominio funcional que los revisores tienen de las formas verbales que revisan.

El seguimiento del grupo-clase a través de los textos permite observar la diversidad de los aprendizajes realizados, con las diferencias en logros y en dificultades. La selección de interacciones permite interpretar los datos de resultado atendiendo a los procesos que explican los logros y las dificultades. Asimismo, las interacciones permiten mostrar la importancia del aprendizaje como un proceso social que se realiza en cooperación y la importancia del lenguaje en la regulación del mismo.

El contraste de datos –dentro de los textos, entre textos y entre textos e interacciones– se muestra como una estrategia válida para realizar el seguimiento del aprendizaje del grupo-clase y para acceder a la actividad metalingüística realizada por los estudiantes en las tareas seleccionadas.

El método de análisis utilizado en el micro-contexto de la investigación busca evidencias sobre los objetivos de aprendizaje de la SDG en relación con los contenidos gramaticales propuestos. En este sentido, muestra las relaciones entre los objetivos de la investigación y los de la enseñanza.

Las relaciones entre la SDG como macro-unidad de la investigación y el micro-contexto de las tareas analizadas muestran la validez del modelo utilizado para dar cuenta de la compleja realidad del aprendizaje (gramatical en este caso) en el aula.

8.5. Consideraciones finales

En este trabajo hemos pretendido poner a prueba la afirmación largamente sostenida –y también largamente refutada– de que la enseñanza de la gramática en la escuela ha de contribuir a la mejora del uso lingüístico. Es una convicción que ha estado presente, además, desde la innovación didáctica, en nuestra dilatada trayectoria profesional en las aulas de Secundaria, por lo que pretendíamos también someter nuestro propio trabajo de aula a la mirada de la investigación.

La investigación realizada matiza ambas posiciones: ni la transferencia del saber declarativo al uso lingüístico es automática ni es imposible. Entre ambos extremos se encuentra el trabajo didáctico en determinadas condiciones: selección de contenidos gramaticales con transposición adecuada, secuencias didácticas que permitan la reflexión y el diálogo de los estudiantes sobre los contenidos gramaticales en torno a tareas con sentido, mediaciones didácticas que establezcan puentes entre el análisis y la producción, como la revisión con objetivos gramaticales establecidos.

Estas condiciones vinculan este trabajo con el desarrollado por el grupo GREAL sobre un modelo de enseñanza de la gramática que conceda espacio a la reflexión y que establezca las mediaciones didácticas que propicien un aprendizaje reflexivo. En este sentido, pretende ser una contribución a los planteamientos de la gramática pedagógica expuesta en los referentes teóricos.

Asimismo, con este trabajo hemos pretendido indagar en las posibilidades de la investigación didáctica en situación natural de aula, conscientes de que la investigación aporta datos que la innovación en el aula solo permite intuir, por ejemplo, sobre la transposición didáctica o sobre las dificultades de los estudiantes (Rodríguez Gonzalo, 2000). El análisis sistemático de datos del producto (los textos elaborados por los estudiantes) y el contraste con los datos del proceso (fundamentalmente las interacciones y la revisión) revela los logros y las dificultades que el aprendizaje gramatical sobre los tiempos verbales del pasado plantea tanto en el proceso de conceptualización como en su utilización en textos narrativos.

Finalmente, toda investigación abre nuevos interrogantes, que conforman sus perspectivas de futuro. En primer lugar, la complejidad de la conceptualización de los contenidos gramaticales requiere de nuevos trabajos sobre otros contenidos en torno a la noción verbal y a las relaciones entre el saber teórico y el uso reflexivo (tiempos del presente, perífrasis verbales, alternancias entre indicativo y subjuntivo, por poner algunos ejemplos especialmente relacionados con el de nuestro estudio), que permitan avanzar en el conocimiento de los logros y las dificultades de los estudiantes en este sentido. Esto proporcionaría elementos de juicio esenciales para valorar la pertinencia de la transposición didáctica que subyace en muchos planteamientos escolares,

centrada en las disciplinas lingüísticas de referencia y con escasa atención a los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación didáctica en situación natural de aula y centrada en el aprendizaje de los estudiantes, perspectiva en la que se inscribe nuestro estudio, representa un avance en la necesaria relación entre la investigación y la enseñanza de la gramática en la búsqueda de un modelo que promueva la reflexión y el diálogo y que sea una contribución efectiva para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan Université.
- Adam, Jean-Michel y Revaz, Françoise (1996). (Proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 9-32.
- Adam, Jean-Michel y Lorda, Clara-Ubaldina (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcaraz Varó, Enrique y Martínez Linares, M^a Antonia (1997[1996]). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alcina, Juan y Blecua, José Manuel (1982[1975]). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Allen, John P. B. y Widdowson, Henry G. (1974). Teaching the communicative use of English. *IRAL*, vol.12 (1), 1-21.
- Alonso Marcos, Antonio (1986). *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid: Magisterio Español.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- Álvarez, Teodoro (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Anderson, Charles W. (2007). Perspectives on science learning. En Sandra K. Abell y Norman G. Lederman (ed.). *Handbook of research on science education* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Auroux, Sylvain (dir.) (1989). *Histoire des idées linguistiques. Tome 1: La naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Liège-Bruxelles: Pierre Madarga.
- Bachelard, Gaston (1972[1938]). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barlett, Elsa Jaffe (1982). Learning to Revise: Some Component Processes. En Martin Nystrand (ed.). *What writers know* (pp. 345-363). Orlando: Academic Press.
- Barth, Britt-Mari (2004[1987]). *L'apprentissage de l'abstraction*, nueva edición revisada y aumentada. París: Retz.
- Barbero, Juan Carlos y San Vicente, Félix (2006). *Actual. Gramática para comunicar en español*. Bolonia: CLUEB.
- Bello, Andrés (1982[1847]). *Gramática de la lengua castellana*, con prefacio de Francisco Abad. Madrid: Edaf.
- Benveniste, Émile (1966[1959]). Les relations de temps dans le verbe français. *Problèmes de linguistique générale 1* (pp. 237-250). París: Gallimard.
- Benveniste, Émile (1974[1965]). Le langage et l'expérience humaine. *Problèmes de linguistique générale, 2* (pp. 67-78). París: Gallimard.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernárdez, Enrique (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 6-14.
- Besse, Henri y Porquier, Rémy (1991 [1984]). *Grammaire et didactique des langues*. París: Hatier/ Didier.
- Bialystok, Ellen (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. En Ellen Bialystok (ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. En *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- Bigas, Montserrat (1996). La enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, 56, 6-8.

- Bigas, Montserrat y otros (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 129-145). Barcelona: Graó.
- Bosque, Ignacio (1980). *Problemas de morfosintaxis*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bosque, Ignacio (1988). Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática. En Jesús Terrón González y José Manuel González Calvo (eds.). *Actas I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas* (pp. 33-62). Cáceres: ICE Universidad de Extremadura.
- Bosque, Ignacio (1989). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, Ignacio (ed.) (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, Ignacio (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vols.). Madrid: Espasa.
- Bosque, Ignacio y Gutiérrez-Rexach, Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bosque, Ignacio y otros (2003). *Lengua castellana y literatura. 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Bronckart, Jean-Paul (1985a). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana: Unesco.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985b). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-París: Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (2004[1996]). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). L'enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles. En Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 17-26). Valencia: Universitat de València.
- Bronckart, Jean-Paul y Plazaola Giger, Itziar (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bruner, Jerome S.; Goodnow, Jacqueline J. y Austin, George A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Brucart, Josep M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. En Jaume Macià Guilà y Joan Solà (eds.). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 163-229). Barcelona: Graó.
- Brucart, Josep M. y Rigau, Gemma (1997). Els temps verbals en español i en català: sistemàtica i terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 12, 81-100.
- Bustos Tovar, José Jesús (coord.) (2000). *Lengua, discurso, texto. I Simposio internacional de análisis del discurso*. 2 vols. Madrid: Visor.
- Bull, William E. (1960). *Time, Tense and the Verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley: University of California Press.
- Caballero, Domingo (1991). Gramática, gramáticas y gramáticos. Algunas reflexiones teóricas sobre una experiencia docente. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 33-43.
- Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Camps, Anna (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, Anna (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, Anna (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, Anna (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20. [Versión en castellano en *Cultura y Educación*, 1996, 2, 43-57].

- Camps, Anna (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En Anna Camps y Teresa Colomer (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària* (pp. 105-126). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Camps, Anna (2000a). Aprender gramàtica. En Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna (2000b). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En Jaume Macià Guilà y Joan Solà (eds.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna (2003a). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). *Papers de treball* núm.1, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camps, Anna (2006a). La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En Anna Camps (2006b) (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 11-24). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. En *Cultura y Educación*, 2009, 21(2), 199-213.
- Camps, Anna (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Manuel García y otros (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 29-42). Valencia: Universitat de València.
- Camps, Anna (comp.) (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna (coord.) (2006b). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y Colomer, Teresa (1998) (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Camps, Anna y Ferrer, Montserrat (2000) (coords.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y Fontich, Xavier (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31, 99-110. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 101-111]
- Camps, Anna y Milian, Marta (2000a). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Marta Milian y Anna Camps (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-37). Rosario-Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Camps, Anna y Milian, Marta (2000b). Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. En José Jesús de Bustos Tovar (coord.). *Lengua, discurso, texto: I Simposio internacional de análisis del discurso* (vol. 2, pp. 2751-2766). Madrid: Visor.
- Camps, Anna y Milian, Marta (coords.) (2008). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y otros (1989). *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y otros (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 161-180). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y otros (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y Ribas, Teresa (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 49-60.

- Camps, Anna y Ribas, Teresa (dirs.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna; Guasch, Oriol y Ruiz Bikandi, Uri (2010). La didáctica de la lengua (de les llengües) i la literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 81-90.
- Camps, Anna; Ribas, Teresa; Guasch, Oriol y Milian, Marta (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- Camps, Anna; Ríos, Isabel y Cambra, Margarida (coords.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Canelas-Trevisi, Sandra (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berna: Peter Lang.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (1999). El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol.II, §47, 3061-3128). Madrid: Espasa.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2008). Los tiempos compuestos del español: formación, interpretación y sintaxis. En Ángeles Carrasco Gutiérrez (ed.). *Tiempos compuestos y formas verbales complejas* (pp. 13-64). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (ed.) (2008). *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Cartagena, Nelson (1999). Los tiempos compuestos. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. II, § 45, 2937-2975). Madrid: Espasa.
- Carvalho da Silva, António (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Castañeda Castro, Alejandro (2004). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español. *Estudios de lingüística*, nº extraordinario dedicado al verbo, 55-72.
- Castañeda Castro, Alejandro (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL*, 5, 107-140.
- Castellà Lidon, Josep Maria (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 15-24.
- Cazden, Courtney B. (1991[1988]). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation.
- Chartrand, Suzanne-G.; Aubin, Denis; Blain, Raymond y Simard, Claude (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec): Graficor.
- Chevallard, Yves (1991[1985]). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, Noam (1971[1965]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, Noam (1989[1988]). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Cohen, David (1993[1989]). *El aspecto verbal*. Madrid: Visor.
- Coll, César y Solé, Isabel (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, César y Colomina, Rosa (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- Coll, César y Edwards, Derek (eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Comellas Casanova, Pere (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Lingüística general. [Consultado en julio 2010 en http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0228106-083338/01.PCC_TESI.pdf]
- Comrie, Bernard (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conca, Maria; Costa, Adela; Cuenca, Maria Josep y Lluch, Gemma (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Croll, Paul (1995[1986]). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cuenca, M.Josep (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- Cuenca, M.Josep (2000). Definició i delimitació del concepte de "connector". En Jaume Macià y Joan Solà (eds.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 77-90). Barcelona: Graó.
- Cuenca, M.Josep (1994a). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües. En M.Josep Cuenca (ed.). *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 15-34). Valencia: Universitat de València.
- Cuenca, M.Josep (ed.) (1994b). *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València.
- Culioli, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Paris: Ophrys.
- Denzin, Norman K. (1975[1970]). *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. Quinta edició. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretative Interactionism*. Segunda edició. Londres: Sage.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds.). *The Sage handbook of Qualitative Research. Third edition*. Thousand Oaks: Sage
- Díaz Blanca, Lourdes A. (2004). Historias de vida: entre la temporalidad y el aspecto. *Lengua y habla*, volumen 8, 27-49.
- Dolz, Joaquim (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Tesis doctoral. Ginebra: Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Dolz, Joaquim (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 21-34.
- Dolz, Joaquim (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- Dolz, Joaquim (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. En Joaquim Dolz y Jean-Claude Meyer (dirs.). *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 7-19). Berna: Peter Lang.
- Dolz, Joaquim, Rosat, M.-C. y Schneuwly, Bernard (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- Dolz, Joaquim y Schneuwly, Bernard (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières. *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 73-85.
- Dolz, Joaquim y Meyer, Jean-Claude (1998) (dirs.). *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*. Berna: Peter Lang.
- Doughty, C. y Williams, J. (1999 [1998]). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dupey Heding, Robert (2007). Los tiempos verbales de la narración. *Revista de estudios hispánicos*, 34(1), 187-193.

- Durán, Carme (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación de Tercer Ciclo. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. [Versión electrónica en <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf>]
- Durán, Carme (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 67-71.
- Durán, Carme (2010a). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Durán, Carme (2010b). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil (1988[1987]). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Auckland: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda [Consultado en enero de 2011 en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006 /AYague/ rod_ellis.pdf]
- Fayol, Michel (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Feagin, J., Orum, A. y Sjoberg, G. (eds.) (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Fernández Ramírez, Salvador (1985). *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Edición preparada por José Polo. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Ramírez, Salvador (1986). *Gramática española. 4. El verbo y la oración*. Volumen ordenado y completado por Ignacio Bosque. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Ramírez, Salvador (1987). *Problemas y ejercicios de gramática*. Volumen ordenado y completado por Bienvenido Palomo Olmos. Madrid: Arco Libros.
- Fernández, Sonsoles (1983). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Ferrater Mora, José (1982[1979]): *Diccionario de Filosofía*. 4ª edición. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, Emilia (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferrer, Montserrat (1998). El temps de la narració: una seqüència de treball gramatical. En Anna Camps y Teresa Colomer (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura a l'Educació Secundària* (pp. 251-266). Barcelona: ICE UB-Horsori. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 73-87].
- Ferrer, Montserrat; Escrivà, Rosa y Lluch, Gemma (1994). *Per a convèncer. 3r. Educació Secundària Obligatòria*. Valencia: Tabarca-Tàndem.
- Fisher, Carole (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. En Sophie G. Chartrand. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Montreal: Ed. Logiques.
- Fisher, Carole (2004). La place des *représentations* des apprenants en didactique de la grammaire. En Claude Vargas (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Fittipaldi, Marina (2007). Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO. Documento de trabajo no publicado. Cursos de doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flick, Uwe (2007[2002]). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- Fons Esteve, Montserrat (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.

- Fontich, Xavier (2006a). Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales. En Anna Camps y Felipe Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 173-191). Barcelona: Graó.
- Fontich, Xavier (2006b). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Fontich Vicens, Xavier (2010a). La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup. En Oriol Guasch y Marta Milian (eds.). *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos* (pp. 135-148), Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fontich Vicens, Xavier (2010b). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials.
- Fouz, Fernando (s.f.). Modelo de Van Hiele para la didáctica de la Geometría. [Consultado en enero 2009 en <http://divulgamat.ehu.es/weborriak/TestuakOnLine/04-05/PG-04-05-fouz.pdf>]
- Fouz, Fernando (2006). Test geométrico aplicando el modelo de van Hiele. *Sigma*, 28, 33-57.
- Furió, Carles (1996). Las concepciones alternativas del alumnado en ciencias: dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. *Alambique*, 7, 7-17.
- Furió, Carles; Solbes, Jordi y Carrascosa, Jaume (2006). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. Resultados y perspectivas. *Alambique*, 48, 64-77.
- García Fernández, Luis (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- García Fernández, Luis (2000). *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor.
- García Fernández, Luis (2004). El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. En Luis García Fernández y Bruno Camus Bergareche (eds.). *El pretérito imperfecto* (pp. 13-95). Madrid: Gredos.
- García Fernández, Luis (2008). Pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior. En Ángeles Carrasco Gutiérrez (ed.) *Tiempos compuestos y formas verbales complejas* (pp. 359-400). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- García Fernández, Luis y Camus Bergareche, Bruno (eds.) (2004). *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- García, Manuel; Giner, Rosa; Ribera, Paulina y Rodríguez, Carmen (eds.) (1999). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valencia: Universitat de València.
- García, Manuel y otros (eds.) (2010). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València.
- García Castanyer, M.Teresa (2000). Una terminología gramatical básica en la lengua francesa. En Jaume Macià Guilà y Joan Solà (eds.). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 137-162). Barcelona: Graó.
- Garín Martínez, Inmaculada (2007). *El efecto de la instrucción en el desarrollo de estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación en acción de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de la Escuela Oficial de Idiomas)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gili Gaya, Samuel (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Gili Gaya, Samuel (1983[1961]). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Goigoux, Roland (1998). Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. En Joaquim Dolz y Jean-Claude Meyer (dirs.). *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 23-46). Berna: Peter Lang.
- Gombert, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- Gómez Torrego, Leonardo (2005). *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros.

- Gómez Torrego, Leonardo (2007). *Gramática didáctica del español*. Novena edición corregida y aumentada. Madrid: SM.
- González Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- González Nieto, Luis y Zayas, Felipe (2008). El currículo de Lengua y Literatura en la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 16-35.
- Greenberg, Joseph Harold (ed.) (1965). *Universals of Language*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Grijelmo, Álex (2006). *Gramática descomplicada del español*. Madrid: Taurus.
- Guasch, Oriol (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 117-124.
- Guasch, Oriol (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guasch, Oriol (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, Oriol (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, Oriol (2010a). La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano. En Teresa Ribas Seix (coord.). *Libros de textos y enseñanza de la gramática* (pp. 77-95). Barcelona: Graó.
- Guasch, Oriol (2010b) (coord.). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, Oriol y Milian, Marta (1999). De cómo hablando para escribir se aprende la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 50-60.
- Guasch, Oriol y otros (2008). El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica. En Anna Camps y Marta Milian (coords.). *Mirades i veus* (pp. 207-222). Barcelona: Graó.
- Guasch, Oriol, Gràcia, Carme y Carrasco, Pedro (2004). L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, 57-68. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 89-99]
- Gutiérrez Araus, María Luz (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Araus, María Luz (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez, Xavier (1999). Com funcionen els relatius? Aprendre gramàtica investigant. En Montserrat Vilà y Assumpta Fargas (coords.). *Normativa i ús de la llengua* (pp. 93-111). Barcelona: Graó. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 113-131].
- Halliday, M.A.K. y Hasan, Ruqaiya (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: O.U.P.
- Hayes, John R. y Flower, Linda (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W.Gregg y E.R.Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiele, Pierre van (1986). *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.
- Hockett, Charles F. (1965). The Problem of Universals in Language. En Joseph Harold Greenberg (ed.). *Universals of Language* (pp. 1-29). Cambridge: The M.I.T. Press.
- Huot, Diane y Schmidt, Richard (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89-127.
- Iglesias, Angustias (1995). Los textos expositivos: una experiencia interdisciplinar entre Lengua y Ciencias de la Naturaleza. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 1995, 99-108.

- Iglesias, Angustias (2000). Les representacions de l'escriptura en els futurs professors de llengua. En Anna Camps, Isabel Ríos y Margarida Cambra (coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 183-189). Barcelona: Graó.
- Iglesias, Angustias (2008). La generación del 27 en la red. Un proyecto de escritura digital. En Rodríguez Gonzalo, Carmen (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 169-189). Valencia: Perifèric.
- Jaffré, Jean-Pierre (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. En Joaquim Dolz y Jean-Claude Meyer (dirs.). *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Berna: Peter Lang.
- Jakobson, Roman (1974). La lingüística y la poética. En Thomas A. Sebeok (ed.). *Estilo del lenguaje* (pp. 124-173). Madrid: Cátedra.
- Jakobson, Roman y Halle, Morris (1967[1956]). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Jimeno, Pedro (2000). La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua. En Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 155-164). Barcelona: Graó.
- Juan, Empar e Iglesias, Angustias (1999). La diversitat discursiva: les tipologies textuales. Taller d'anàlisi i classificació de textos. En Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 57-62). Valencia: Universitat de València.
- Karmiloff-Smith, Anette (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, Anette (1987). Function and process in comparing language and cognition. En Maya Hickmann (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Londres: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, Anette (1994[1992]). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990, 1995). *Les interactions verbales*. 2 tomos, segunda edición actualizada. Paris: Armand Colin.
- Kilcher-Hagedorn, Helga; Othenin-Girard, Christine y de Weck, Geneviève (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berna: Peter Lang.
- Kim, Jin-Ok (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Tesis doctoral. París: Université Paris III-Sorbonne nouvelle. [Consultado en septiembre 2010 en <http://www.kimjinok.com/html/theses/intro.html>]
- Klein, Horts G. (1974). *Tempus, Aspekt, Aktionsart*. Tubinga: Niemeyer.
- Klein, Wolfgang (1994). *Time in Language*. London/New York: Routledge.
- Lamíquiz, Vidal (1982). *El sistema verbal del español*. Málaga: Ágora.
- Lantolf, James P. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective. En Sandra Fotos y Hossein Nassaji (eds.). *Form focused instruction and teacher education. Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 35-54). Oxford: Oxford University Press.
- Lapesa Melgar, Rafael y otros (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lemke, Jay L. (1997[1993]). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lenz, Rodolfo (1987[1912]). ¿Para qué estudiamos gramática? En Juan Manuel Álvarez Méndez (ed.). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 92-117). Madrid: Akal.
- Lenz, Rodolfo (1925[1920]). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*, segunda edición. Madrid: Publicaciones de la *Revista de Filología Española*.
- López Ferrero, Carmen (1997). *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980): Estudio de su transposición didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- López García, Ángel (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Madrid: Arco Libros.
- López Ruiz, Juan Ignacio (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona: Aljibe.
- Loureda Lamas, Óscar (2001). Del metalenguaje y de sus tipos (con especial referencia al criterio de los modos de significar). *Quaderni di semantica*, vol. 22, 2, 287-334.
- Loureda Lamas, Óscar y González Ruiz, Ramón (2005). Algunos estudios recientes sobre lo metalingüístico en español. *Verba*, 32, 327-346.
- Lyons, John (1971[1968]). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Lyons, John (1980[1977]). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Macià Jaume (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 61-79.
- Macià, Jaume (2000). La terminología lingüística en la clase de llengua: un problema pendent. En Jaume Macià Guilà y Joan Solà (eds.). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 9-24). Barcelona: Graó.
- Macià, Jaume (2007). *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Bellaterra: Recercat [Versión electrónica en <http://hdl.handle.net/2072/10091>]
- Macià, Jaume y Solà, Joan (eds.) (2000). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- Manacorda de Roseti, Mabel V. (1965). *La gramática estructural en la escuela primaria*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Mantecón Ramírez, Benjamín (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce*, 12, 59-92.
- Marco Martínez, Consuelo (1987). *La categoría de aspecto verbal y su manifestación en la lengua china*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Martínez Láinez, Ana María (1986). *El modo de acción. Características generales*. Memoria de licenciatura inédita. Madrid: Universidad Complutense.
- Martínez Láinez, Ana María (2010). *Hablando de gramática en 4º de ESO*. Trabajo de investigación de Tercer ciclo (inédito). Barcelona: Universitat Autònoma. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials.
- Martínez Láinez, Ana; Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas Hernando, Felipe (1990a). *Para narrar... Lengua (castellano). Primer curso de ESO. Material del profesor*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Martínez Láinez, Ana; Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas Hernando, Felipe (1990b). *Para informar (se). Lengua (castellano). Segundo curso de ESO. Libro del profesor*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Martínez Láinez, Ana; Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas Hernando, Felipe (1992). *Para convencer. Lengua (castellano), Tercer curso de ESO. Libro del profesor*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Martínez Láinez, Ana; Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas Hernando, Felipe (1994). Textos literarios y actividades gramaticales. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 35-46.
- Martínez Navarro, Isabel (1996). *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- Martínez, Miguel. (1993). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Trillas.
- Matte Bon, Francisco (2002[1995]). *Gramática comunicativa del español (2 vols.)*. Madrid: Edelsa.
- Mendoza Fillola, Antonio (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Mercer, Neil (1997[1995]). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Mercer, Neil (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, vol.1.2, 137-168.
- Miguel, Elena de (1999). El aspecto léxico. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. II, §46, 2977-3060). Madrid: Espasa.
- Milian, Marta (1992). Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, 2, 10-12.
- Milian, Marta (1995). El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 5, 45-57.
- Milian, Marta (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Milian, Marta (2000). Materials per a la formació d'ensenyants. En Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 77-95). Barcelona: Graó.
- Milian, Marta (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 36-51.
- Milian, Marta (2005). Parlar per fer gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 11-30.
- Milian, Marta y Camps, Anna (2000). Interacción de contextos en el proceso de composición escrita en grupo. En José Jesús de Bustos Tovar (coord.). *Lengua, discurso, texto: I Simposio internacional de análisis del discurso* (vol. 2, pp. 2767-2780). Madrid: Visor.
- Milian, Marta y Camps, Anna (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. En Anna Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Milian, Marta, Guasch, Oriol y Camps, Anna (1989). Cal la gramàtica per a escriure bé? *Perspectiva escolar*, 140, 19-21.
- Moirand, Sophie (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. París: Hachette.
- Molho, Mauricio (1975). *Sistemática del verbo español (aspectos, modos, tiempos)*. 2 vols. Madrid: Gredos.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (1991). *Curso universitario de lingüística general. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general*. Madrid: Síntesis.
- Nicolàs, Miquel (1994). Sobre les possibilitats i els límits de la terminología lingüística en l'ensenyament. En M. Josep Cuenca (ed.). *Lingüística i ensenyament de llengües* (pp. 37-57). Valencia: Universitat de València.
- Notario, Gema (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. En Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 181-193). Barcelona: Graó.
- Nunan, David (2002[1989]). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Primera reimpressió. Madrid: Cambridge University Press.
- Nystrand, Martin (ed.) (1982). *What writers know*. Orlando: Academic Press.
- Odlin, Terence (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Olivares Pardo, M^a Desamparados (1991). *Estudios sobre el aspecto verbal en francés y fenómenos conexos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Peñalver Castillo, Manuel (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*. Granada: Comares.
- Pérez Esteve, Pilar y Zayas, Felipe (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Pérez Saldanya, Manuel (2000). Del "perfet" a l'"indefinit" (i viceversa). El nom dels temps verbals i altres problemes terminològics relacionats amb les categories gramaticals del verb. En Jaume Macià y Joan Solà (eds.). *La terminología lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 91-119). Barcelona: Graó.

- Pérez Saldanya, Manuel (2002). Les relacions temporals i aspectuals. En Joan Solà et alii (eds.). *Gramàtica del català contemporani* (cap. 22). Barcelona: Empúries.
- Pérez Saldanya, Manuel (2004). Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas. En Luis García Fernández y Bruno Camus Bergareche (eds.). *El pretérito imperfecto* (pp. 194-228). Madrid: Gredos.
- Perrenoud, Philippe (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, 3, 487-514.
- Petitjean, André (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Piggot, Therese D. y Barr, Rebecca (2002). Designing programmatic interventions. En Michael L.Kamil, Peter B. Mosenthal, P.David Pearson y Rebecca Barr (eds.). *Methods of literacy research: the methodology chapters from handbook of reading research* (vol. III, pp. 99-108). New Jersey-London: Lawrence Erlbaum.
- Pleyán, Carmen (1984). Una proposta didàctica. La comprensió del concepte i l'ús de la definició. *Papers de Batxillerat*, 7.
- Pleyán, Carmen (1985). Una proposta didàctica (II, III y IV). *Papers de Batxillerat*, 8.
- Pleyán, Carmen y García López, José (1972[1969]). 3. *Paradigma. Lengua y Literatura*. Quinta edición. Barcelona: Teide.
- Portine, Henri (1997). D'ouí vient le metalange? *Linx*, 36, 25-39.
- Real Academia Española (1878). *Gramática de la Lengua castellana*. Madrid: Gregorio Hernando.
- Real Academia Española (1917). *Gramática de la Lengua castellana*. Nueva edición reformada. Madrid: Perlado, Páez y Compañía.
- Real Academia Española (1983[1973]). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1959). *Gramática de la Lengua Española*, nueva edición, reformada, de 1931 y apéndice con las nuevas normas de prosodia y ortografía declaradas de aplicación preceptiva desde 1 de enero de 1959. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2005a). *Diccionario del estudiante*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española (2005b). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Dos volúmenes. Madrid: Espasa.
- Rey-Debove, Josette (1978). *Le metalangage*. París: Le Robert.
- Ribas i Seix, Teresa (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, Teresa (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials [Versión electrónica en <http://www.tdx.cat/TDX-0626109-120229>]
- Ribas, Teresa (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión. En Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y de reflexión* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.
- Ribas, Teresa y Verdaguer, M.Teresa (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. En Anna Camps (coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 49-62). Barcelona: Graó.
- Ribas, Teresa; Milian, Marta, Guasch, Oriol y Camps, Anna (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En J.M.Cots y L.Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-185). Lleida: Milenio.
- Ribera Aragüete, Paulina (2002). *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. [Versión electrónica en <http://www.tdx.cat/TDX-1116107-094739/>]

- Ribera Aragüete, Paulina (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia: Perifèric.
- Ribera, Paulina y Ríos, Isabel (1998). La planificación oral del texto escrito: una propuesta para la educación infantil. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 17, 20-31.
- Rieben, Laurence y Perfetti, Charles (1989) (dirs.). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ríos García, Isabel (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I, Departament d'Educació, Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura. [Versión electrónica en <http://www.tdx.cat/TDX-0523103-092617>]
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (1999a). La elaboración de unidades didácticas como marco de investigación. En Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 73-82). Valencia: Universitat de València.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (1999b). Expressar l'opinió: redacció de columnes de premsa. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 17, 51-62 [Versión en castellano en Rodríguez Gonzalo, 2008b: 43-59].
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 64-76). Barcelona: Graó.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2007). *Perdió el llibre que se compró / había comprado pocos días antes*. Reflexiones iniciales en torno al saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de Secundaria Obligatoria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19, 223-246.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2008a). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-42). Valencia: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2009a). L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 26-50.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2009b). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en Primaria y Secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 52, 97-107.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2010a). *¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?* Reflexiones en torno a una secuencia didáctica para aprender gramática (SDG) con alumnos de 4º de Secundaria. En Oriol Guasch y Marta Milian (eds.). *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos* (pp. 113-133). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2010b). La interacción en el aula y la relación entre uso y reflexión gramatical en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado. En Manuel García y otros (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 191-202). Valencia: Universitat de València.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (ed.) (2008b). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas, Felipe (1994a). El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En M. Dolores Usó Ballester (ed.). *Ensenyament/ Aprenentatge de llengües* (pp. 183-195). Castelló: Universitat Jaume I.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas, Felipe (1994b). Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 77-94.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen y Zayas, Felipe (2004). Sintaxis y educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 65-75.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen; Martínez, Ana M. y Zayas, Felipe (1995). La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 37-46.

- Rojo, Guillermo (1990[1988]). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En Ignacio Bosque. *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Rojo, Guillermo y Veiga, Alexandre (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (vol. II, § 44, 2867-2934). Madrid: Espasa.
- Ruiz Bikandi, Uri (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 51-66.
- Ruiz Bikandi, Uri (2008). La reflexió metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz Bikandi, Uri y Vera Hidalgo, Manuel (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 9-15.
- Sánchez de Medina, Maria Rosa (2000). El comentari de text des de la perspectiva del temps. El verb, una manera de mirar. En Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 142-154). Barcelona: Graó.
- Sánchez, Emilio y otros (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scott, Phil; Asoko, Hilary y Leach, John (2007). Student conceptions and conceptual learning in science. En Sandra K. Abell y Norman G. Lederman (eds.). *Handbook of research on science education* (pp. 31-56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sebeok, Thomas A. (ed.) (1974[1960]). *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Simone, Raffaele (1992[1988]). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Barcelona: Gedisa.
- Smith, Carlota S. (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academia Publishers.
- Stake, Robert E. (2005). Qualitative Case Studies. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.). *The Sage handbook of Qualitative Research. Third edition* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, Robert E. (2007[1995]). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Swain, Merrill (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158-164.
- Swain, Merrill (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidholfer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. En James P. Lantolf (ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Titone, Renzo (1976). *Psicolingüística aplicada. Introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tolchinsky, Liliana (1997). Saber gramática. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 11, 29-38.
- Tomassone, Roberte (1996). *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.
- Trévise, Anne (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 171-190.
- Vargas, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. París: Armand Colin.
- Vargas, Claude (2004a). La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. En Claude Vargas. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003* (pp. 35-57). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

- Vargas, Claude (dir.) (2004b). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Veiga, Alexandre (2008). «Co-pretérito» e «irreal»/ «imperfecto» e «inactual». *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac.
- Verret, Michel (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vigara Tauste, Ana María (1998[1992]). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 9. [Consultado en julio de 2010 en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero9/fmetalin.html>]
- Vigotski, Lev S. (1989[1930-34, 1978]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Edición basada en la edición norteamericana de 1978 a partir de los artículos originales del autor, de 1930 a 1934].
- Vigotski, Lev S. (1995[1934, 1986]). *Pensamiento y lenguaje*, nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós. [La primera edición se realizó en Moscú, en 1934, la edición de 1986 fue publicada por el Massachusetts Institute of Technology]
- Vila, Ignasi (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, Montserrat (2004). Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 22, 40-56. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 133-146]
- Wandersee, James H.; Mintzes, Joel J. y Novak, Joseph (1994). Research on alternative conceptions in science. En Dorothy L. Gabel (ed.) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp. 177-210). New York: Macmillan Publishing Company.
- Weck, Geneviève de (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Weinrich, Harald (1974[1964]). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weinrich, Harald (1981[1976]). De la cotidianidad del metalenguaje. En Harald Weinrich. *Lenguaje y textos* (pp. 110-139). Madrid: Gredos.
- Weist, Richard M. (1989). Time concepts in language and thought: filling the piagetian void from two to five years. En Iris Levin y Dan Zakay (eds.) *Time and human cognition* (pp. 63-119). North Holland: Elsevier Science Publishers B.V.
- Widdowson, Henry G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (1998[1987]). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En Antonio Mendoza Fillola (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1-22). Barcelona: SEDLL-ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Willems, Dominique (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne, Défense et illustration. En M.J.Béguelin, J.F. de Pietro y A. Näf (eds.). *La terminologie grammaticale á l'école: perspectives interlinguistiques* (pp. 129-142). Neuchâtel: Institut de linguistique. Université de Neuchâtel.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3ªed. Newbury Park CA: Sage.
- Zamorano Mansilla, Juan Rafael (2006). *La generación de tiempo y aspecto en inglés y en español: un estudio funcional contrastivo*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Zayas, Felipe (1993a). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 43-45. [Publicado también en Anna Camps (coord.) (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 135-140). Barcelona: Graó]
- Zayas, Felipe (1993b). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Barcelona: Paidós.
- Zayas, Felipe (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 65-72.

- Zayas, Felipe (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 103-113.
- Zayas, Felipe (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera y Carmen Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 83-92). Valencia: Universitat de València.
- Zayas, Felipe (2000). Treballem l'oració. En Anna Camps y Montserrat Ferrer. *Gramàtica a l'aula* (pp. 119-131). Barcelona: Graó.
- Zayas, Felipe (2001). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 25, 19-30.
- Zayas, Felipe (2002). Ensenyar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 26, 47-63.
- Zayas, Felipe (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.
- Zayas, Felipe (2007). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en el curso *La lengua castellana en el nuevo marco curricular*. Santander: UIMP, septiembre 2007. [Consultado en mayo de 2010 en <http://www.scribd.com/doc/2441567/El-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-la-lengua>]
- Zayas, Felipe y Rodríguez, Carmen (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (1996). *Para narrar*, 1º ESO (manual y guía didáctica). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (1997). *Para informar(se)*, 2º ESO (manual y guía didáctica). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (1998). *Para imaginar (nos)*, 3º ESO (manual y guía didáctica). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (1999). *Para imaginar (nos)*, 4º ESO (manual y guía didáctica). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (2002a). *Para narrar*. 1º ESO (edición 2002). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (2002b). *Para imaginar(nos)*. 3º ESO. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (2003a). *Para informar(se)*. 2º ESO. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, Felipe; Martínez, Ana M. y Rodríguez, Carmen (2003b). *Para imaginar(nos)*. 4º ESO. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, Felipe; Rodríguez, Carmen y Martínez, Ana M. (1990). De la teoría a la práctica del desarrollo curricular: un proyecto de materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 181.

ÍNDICES COMPLEMENTARIOS

Índice de figuras

Figura 1. Objetivos de la enseñanza de la gramática en los RD de enseñanzas mínimas correspondientes a la Logse, la Loce y la Loe	22
Figura 2. Tipología de lo metalingüístico (Loureda Lamas, 2001: 309)	30
Figura 3. Usos metalingüísticos del lenguaje (Bialystok, 1991: 131)	37
Figura 4. Modelo del proceso de composición escrita (Hayes y Flower, 1980)	39
Figura 5. Tipos de actividad metalingüística (Camps, 2000: 107)	49
Figura 6. De las representaciones a la acción didáctica (Fisher, 2004: 389)	52
Figura 7. Procedimiento cognitivo modelizado (Barth, op.cit.: 129)	67
Figura 8: Reflexión metalingüística y elaboración de textos (Rodríguez Gonzalo, 2000:68)	83
Figura 9: Usos de las nominalizaciones y actividades gramaticales (Zayas, 2007)	86
Figura 10. Modelo de secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) (Camps, 2003)	90
Figura 11. Relaciones temporales (Rojo y Veiga, 1998: 877)	97
Figura 12. Las relaciones temporales absolutas y relativas (Rojo y Veiga, 1998: 2877)	98
Figura 13. Las formas del sistema verbal español y sus relaciones temporales (basado en Rojo, 1990 y Rojo y Veiga, 1999)	99
Figura 14. Aspecto gramatical y aspecto léxico (basado en Pérez Saldanya, 2000:109)	100
Figura 15. El aspecto en el sistema verbal español (basado en García Fernández, 1998 y 2000)	104
Figura 16. Comportamiento de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple en relación con los complementos adverbiales temporales y con el tipo de predicado según el modo de acción del verbo (basado en García Fernández, 1998)	105
Figura 17. Restricciones de las subordinadas sustantivas según las propiedades léxicas del verbo principal (basado en Carrasco, 1999)	111
Figura 18. Comportamiento de las subordinadas relativas y causales según las propiedades léxicas del verbo principal (basado en Carrasco, 1999)	112
Figura 19. Correlaciones verbales en la esfera del pasado con subordinadas adverbiales temporales (basado en Carrasco, 1999)	113
Figura 20. Grupos de tiempos verbales según la perspectiva de mundo narrado/mundo comentado de Weinrich (1974: 194)	115
Figura 21. Esquemmatización del ejemplo: Fui al cine el domingo	129
Figura 22. Las relaciones de anterioridad-simultaneidad-posterioridad en los tiempos verbales del pasado	129
Figura 23. El aspecto gramatical y los tiempos verbales del pasado	130
Figura 24. Esquema de la SDG: ¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? (4º ESO)	134

Figura 25. Caracterización del grupo-clase	136
Figura 26. Distribución y caracterización de los grupos de trabajo	137
Figura 27. Descripción de actividades de la SDG ¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?	141
Figura 28. Distribución y desarrollo de las sesiones	143
Figura 29. Actividades de la SDG seleccionadas para el análisis	145
Figura 30. Tareas de conceptualización y uso reflexivo en la SDG	146
Figura 31. Tipos de actividad metalingüística y tareas seleccionadas para el análisis	147
Figura 32. El cartel explicativo y la adquisición de conceptos	150
Figura 33. Plantilla para el análisis de rasgos en la caracterización de las formas verbales del pasado en los carteles explicativos	151
Figura 34. Plantilla de análisis de la comparación entre las distintas formas verbales del pasado en los carteles explicativos	152
Figura 35. Patrón organizativo o de interacción social del diálogo científico en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado	154
Figura 36 Patrón temático del diálogo científico en la tarea de conceptualización de formas verbales del pasado	155
Figura 37. Esquema general de la tarea de uso reflexivo de formas verbales del pasado	157
Figura 38. Categorías de análisis para el uso de los tiempos verbales en el relato	158
Figura 39. Patrón organizativo o de interacción social en la tarea de uso reflexivo	161
Figura 40. Formato del cartel explicativo (actividad 4-SDG)	178
Figura 41. Estructura operatoria de un concepto (Barth, 2004:38)	179
Figura 42. Distribución de tiempos verbales entre los grupos de trabajo	181
Figura 43. Cartel del grupo (5). Detalle (pretérito imperfecto)	188
Figura 44. Cartel del grupo (2). Detalle (pretérito imperfecto)	189
Figura 45. Cartel del grupo (6). Detalle (pretérito anterior)	194
Figura 46. Cartel del grupo (7). Detalle (pretérito anterior)	195
Figura 47. Cartel del grupo (5). Detalle (condicional simple)	197
Figura 48. Caracterización de las formas verbales del pasado por los alumnos	203
Figura 49. Cartel del grupo (4). Detalle (diferencia imperfecto-pluscuamperfecto)	207
Figura 50. Cartel del grupo (2). Detalle (diferencia imperfecto-perfecto simple	207
Figura 51. Cartel del grupo (9). Detalle (diferencia perfecto simple-condicional simple)	208
Figura 52. Cartel del grupo (5). Detalle (diferencia imperfecto-condicional simple)	208
Figura 53. Cartel del grupo (6). Detalle (diferencia pluscuamperfecto-anterior)	208
Figura 54. Cartel del grupo (1). Detalle (pretérito perfecto simple)	225
Figura 55. Cartel del grupo (7). Detalle (pretérito perfecto simple)	227
Figura 56. Cartel del grupo (1). Detalle (condicional simple)	231

Figura 57. Cartel del grupo (7). Detalle (pretérito anterior)	232
Figura 58. Cartel del grupo (1). Detalle (diferencia entre pretérito perfecto simple-condicional simple)	239
Figura 59. Cartel del grupo (7). Detalle (diferencia pretérito perfecto simple -pretérito anterior)	243
Figura 60. Tiempos verbales implícitos en la plantilla de planificación del relato	255
Figura 61. Plantillas de planificación con pluscuamperfecto y condicional (extractos)	260
Figura 62. Plantillas de planificación con pluscuamperfecto (extractos)	260
Figura 63. Plantilla de planificación. Estudiante 5-Nico	261
Figura 64. Planificación-primera versión del relato. Estudiante 16- Carla	277
Figura 65. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 2- Johanna	278
Figura 66. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 4-Dani	279
Figura 67. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 1- Pamela	280
Figura 68. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 5-Nico	281
Figura 69. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 12-Maribel	281
Figura 70. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 3-Alba	285
Figura 71. Influencia del relato literario en la primera versión del relato de 3-Alba (fragmento)	285
Figura 72. Primera versión del relato. Estudiante 8-Jennifer	286
Figura 73. Influencia del relato literario en la primera versión del relato de 8-Jennifer (fragmento)	286
Figura 74. Primera versión del relato. Estudiante 9-Alex	287
Figura 75. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 17-Irene	288
Figura 76. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 6- Sebastián	289
Figura 77. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 10- Sara G	289
Figura 78. Fragmento de la primera versión del relato. Estudiante 10-Sara G	289
Figura 79. Planificación y primera versión del relato. Estudiante 7-Vicent	290
Figura 80. Primera versión del relato. Estudiante 7-Vicent	291
Figura 81. Revisión. Anotaciones de la estudiante 17-Irene en su plantilla de revisión del relato de la estudiante 13-Verónica	310
Figura 82. Revisión. Anotaciones de la estudiante 10-Sara G en el relato del estudiante 6-Sebastián	314
Figura 83. Revisión. Anotación del estudiante 5-Nico en la planificación de la estudiante 15-Maica	316
Figura 84. Revisión. Transcripción del relato de la estudiante 2-Johanna con las modificaciones de la estudiante 3-Alba	317
Figura 85. Revisión. Detalle del relato del estudiante 5-Nico con modificación de la estudiante 2-Johanna (sustitución del condicional simple)	318
Figura 86. Revisión. Detalle del relato del estudiante 5-Nico con modificación de la estudiante 2-Johanna (sustitución de un pluscuamperfecto)	319
Figura 87. Revisión. Detalle del relato de la estudiante 1-Pamela con modificación del estudiante 19-Khaled (sustitución de pluscuamperfecto)	320
Figura 88. Revisión. Detalle del relato de la estudiante 17-Irene con modificación en plantilla del estudiante 4-Dani (sustitución del pluscuamperfecto)	321

Figura 89. Revisión. Transcripción del relato del estudiante 9-Alex con las modificaciones de la estudiante 12-Maribel	322
Figura 90. Revisión. Anotaciones de la estudiante 12-Maribel en su plantilla de revisión del relato del estudiante 9-Alex	323
Figura 91. Revisión. Anotaciones de la estudiante 8-Jennifer en la planificación del estudiante 18-Raúl	325
Figura 92. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 5-Nico	344
Figura 93. Planificación y versión única del relato. Estudiante 21-Sara Z	346
Figura 94. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 1-Pamela	349
Figura 95. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 7-Vicent	352
Figura 96. Influencia del relato de 8-Jennifer en la segunda versión del relato de 7-Vicent	352
Figura 97. Primera y segunda versión del relato. Estudiante 17-Irene	354
Figura 98. Primera y segunda versión del relato de la estudiante 10-Sara G	355
Figura 99. Planificación/primera y segunda versión del relato del estudiante 11-Helios	356
Figura 100. Planificación/primera y segunda versión del relato de la estudiante 14-Judith	356
Figura 101. Planificación y primera/segunda versión del relato de la estudiante 20-Luisa	357
Figura 102. Planificación /primera y segunda versión del relato de la estudiante 13-Verónica	358
Figura 103. Primera y segunda versión del relato de la estudiante 16-Carla	359

Índice de cuadros de datos

Cuadro 1. Prueba inicial: Juan me dijo el lunes que María había visitado/ visitó ya el Oceanogràfic	169
Cuadro 2. Prueba inicial: En mi pueblo solo se desayunaba cuando habían recogido/recogían la casa	170
Cuadro 3. Prueba inicial: Apenas hubo cenado/cenó/había cenado, se levantó y salió-	170
Cuadro 4. Prueba inicial: El jueves hablaron con la chica que se encargó/había encargado de los informes-	171
Cuadro 5. Prueba inicial: El testigo negó que le hubieran ofrecido/habían ofrecido dinero por cambiar su declaración-	171
Cuadro 6. Prueba inicial: Perdió el libro que ... (COMPRAR)... pocos días antes-	172
Cuadro 7. Prueba inicial: Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones... (CONSEGUIR)... unas localidades estupendas-	172
Cuadro 8. Prueba inicial: Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le... (MENTIR)-	173
Cuadro 9. Prueba inicial: María ha ido al traumatólogo porque se... (HACER)... un esguince jugando al baloncesto-	173
Cuadro 10. Prueba inicial: Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos ... (HABLAR)-	174

Cuadro 11. Prueba inicial: ¿Por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar del pasado?-	174
Cuadro 12. Caracterización del pretérito perfecto simple en los carteles-	183
Cuadro 13. Ejemplos de uso del pretérito perfecto simple-	184
Cuadro 14. Caracterización del pretérito imperfecto en los carteles-	186
Cuadro 15. Ejemplos de uso del pretérito imperfecto-	187
Cuadro 16. Caracterización del pretérito pluscuamperfecto en los carteles-	190
Cuadro 17. Ejemplos de uso del pretérito pluscuamperfecto-	191
Cuadro 18. Caracterización del pretérito anterior en los carteles-	192
Cuadro 19. Ejemplos de uso del pretérito anterior-	193
Cuadro 20. Caracterización del condicional simple en los carteles-	195
Cuadro 21. Ejemplos de uso del condicional simple-	196
Cuadro 22a. Ejemplos propuestos en los carteles para las distintas formas verbales del pasado-	199
Cuadro 22b. Ejemplos propuestos en los carteles para las distintas formas verbales del pasado-	200
Cuadro 23. Obstáculos en la caracterización de las formas verbales del pasado en los carteles-	202
Cuadro 24. Diferencias señaladas en los carteles entre las distintas formas verbales del pasado-	205
Cuadro 25. Rasgos señalados en los carteles para diferenciar las formas verbales del pasado-	206
Cuadro 26. Estrategias de comparación seguidas en el cartel-	209
Cuadro 27. Categorización de las interacciones en los diálogos I y II, durante la elaboración del cartel- ...	217
Cuadro 28. Número de turnos y porcentaje de las interacciones durante la elaboración del cartel en los diálogos I y II-	218
Cuadro 29. Gráfica del diálogo I (pretérito perfecto simple-condicional simple)-	219
Cuadro 30. Gráfica del diálogo II (pretérito perfecto simple-pretérito anterior)-	220
Cuadro 31. Secuencias discursivas de caracterización de tiempos verbales del pasado en los diálogos I y II-	222
Cuadro 32. Secuencias discursivas de comparación de tiempos verbales del pasado en los diálogos I y II-	235
Cuadro 33. Formas verbales utilizadas en las plantillas de planificación del relato-	256
Cuadro 34. Uso espontáneo y uso elaborado en las plantillas de planificación del relato-	257
Cuadro 35. Formas verbales en la primera versión del relato. Contraste con las plantillas de planificación-	272
Cuadro 36. Formas verbales utilizadas en las primeras versiones del relato-	273
Cuadro 37. Síntesis de las formas verbales utilizadas en las primeras versiones del relato-	275
Cuadro 38. Uso espontáneo y uso elaborado en las primeras versiones del relato-	276
Cuadro 39. Organización de la revisión entre iguales de los relatos-	300
Cuadro 40. a. Tipos de revisión de las formas verbales del pasado realizadas por los estudiantes. Visión global-	301

Cuadro 40.b. Tipos de revisión de las formas verbales del pasado realizadas por los estudiantes.	
Combinaciones-	302
Cuadro 41. Tipos de revisión. Análisis de detalle-	304
Cuadro 42. Tipos de revisión. Identificación de formas verbales-	305
Cuadro 43. Tipos de revisión. Evaluación de formas verbales más utilizadas/no utilizadas-	306
Cuadro 44. Tipos de revisión. Evaluación de formas verbales bien/ mal utilizadas-	306
Cuadro 45. Tipos de revisión. Modificación de formas verbales-	307
Cuadro 46. Tipos de modificaciones en la revisión de los relatos-	315
Cuadro 47. Tipos de revisión. Resumen-	328
Cuadro 48. Formas verbales en la segunda versión de los relatos. Cambios respecto de la primera versión-	333
Cuadro 49. Formas verbales utilizadas en las segundas versiones de los relatos-	334
Cuadro 50- Uso espontáneo y uso elaborado en las segundas versiones del relato	336
Cuadro 51. Formas verbales utilizadas en las tres fases de escritura del relato: planificación, primera y segunda versión-	337
Cuadro 52. Uso espontáneo y uso elaborado en el relato (primera o segunda versión)-	337
Cuadro 53. Contraste de situaciones de análisis en primera y segunda versión del relato-	338

Índice de ejemplos de interacciones

Ejemplo 1. Interacción sobre comparación de formas verbales (D. I, Sdisc.29 30, T: 206-212)-	212
Ejemplo 2. Interacción sobre caracterización de formas verbales (D.II, Sdisc.2, T: 15-22)-	213
Ejemplo 3. Interacción sobre el texto escrito (D.1, Sdisc.20, T:145-149)-	213
Ejemplo 4. Interacción en el grupo de alumnos sobre la gestión del trabajo (D.II, Sdisc.3, T:35-41)-	214
Ejemplo 5. Interacción de asesoramiento solicitada por las alumnas a la profesora (G-PR)	
(D.I, Sdisc. 3, T: 13-27)-	215
Ejemplo 6. Interacción de control de la profesora a las alumnas (PR-G) (D.1, Sdisc.17, T: 134-142)- ...	215
Ejemplo 7. Interacción de asesoramiento del grupo (7) a otros compañeros (OTR-G)	
(D.II, Sdisc.25, T: 161-167)-	216
Ejemplo 8. Interacción: perfecto simple-tiempo y aspecto (D.I, Sdisc. 13, T: 92)-	223
Ejemplo 9. Interacción: perfecto simple-equívocos de lenguaje (D.I, Sdisc. 21, T: 152-159)-	223
Ejemplo 10. Interacción: perfecto simple- caracterización final (D.I, Sdisc. 23, T: 163-165)-	224
Ejemplo 11. Interacción: perfecto simple-ejemplos (D.I, Sdisc.15, T: 130-133)-	224
Ejemplo 12. Interacción: caracterización del perfecto simple (D.II, Sdisc. 2, T: 8-34)-	226
Ejemplo 13. Interacción: caracterización del condicional simple (D.I, Sdisc.4-11-13-15-17-25)-	230
Ejemplo 14. Interacción: caracterización del pretérito anterior (D.II, Sdisc. 5, T: 42-45)-	232

Ejemplo 15. Interacción: comparación entre pretérito perfecto simple y condicional (D.I, Sdisc. 27-28-29-32-34-38-52)-	238
Ejemplo 16. Interacción: rasgos comunes entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior (D.II, Sdisc. 2)-	240
Ejemplo 17. Interacción: comparación entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior (D.II, Sdisc. 6)-	241
Ejemplo 18. Interacción: comparación entre pretérito perfecto simple y pretérito anterior- otros rasgos (D.II, Sdisc. 11-17-26)-	243
Ejemplo 19. Interacción: consulta de comparación entre pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior (D.II, Sdisc. 21-23-25)-	244
Ejemplo 20. Interacción profesora-grupo clase sobre la planificación del relato. Fragmento I-	263
Ejemplo 21. Interacción profesora-grupo clase durante la planificación del relato. Fragmento II-	264
Ejemplo 22. Interacción de la estudiante 3-Alba y el estudiante 4-Dani durante la planificación del relato-	265
Ejemplo 23. Interacción de la estudiante 12-Maribel y otras alumnas durante la planificación del relato-	267
Ejemplo 24. Interacción de los estudiantes 5-Nico y 7-Vicent durante la planificación del relato-	269
Ejemplo 25. Interacción profesora-grupo clase. Lectura y valoración de la primera versión del relato del estudiante 7-Vicent-	293
Ejemplo 26. Interacción profesora-grupo clase. Explicación de la tarea de revisión-	299
Ejemplo 27a. Interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato (sesión octava)-	311
Ejemplo 27b. Interacción de la estudiante 10-Sara G y la profesora durante la revisión del relato (sesión novena)-	313
Ejemplo 28. Interacción de la estudiante 3-Alba y la profesora durante la revisión del relato-	318
Ejemplo 29. Interacción de la estudiante 12-Maribel y la profesora durante la revisión del relato-	324
Ejemplo 30. Interacción de la estudiante 8-Jennifer y la profesora durante la revisión del relato-	326
Ejemplo 31. Interacción de la estudiante 1-Pamela y la profesora sobre la segunda versión del relato- ...	351

ANEXOS

- ANEXO I: LA SECUENCIA DIDÁCTICA DE GRAMÁTICA *¿PARA QUÉ USAMOS LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO?* (4ºESO)
- ANEXO II: LA PRUEBA INICIAL
- ANEXO III: LOS CARTELES EXPLICATIVOS DE LOS ALUMNOS
TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN
- ANEXO IV: DIÁLOGO I (Pretérito perfecto simple – Condicional simple)
TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN
- ANEXO V: DIÁLOGO II (Pretérito perfecto simple – Pretérito anterior)
TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN
- ANEXO VI: LAS PLANTILLAS DE PLANIFICACIÓN DEL RELATO DE LOS ALUMNOS
TAREA DE USO REFLEXIVO
- ANEXO VII: LAS PRIMERAS VERSIONES DE LOS RELATOS
TAREA DE USO REFLEXIVO
- ANEXO VIII: LAS SEGUNDAS VERSIONES DE LOS RELATOS
TAREA DE USO REFLEXIVO

ANEXO I

LA SECUENCIA DIDÁCTICA DE GRAMÁTICA *¿PARA QUÉ USAMOS LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO? (4º ESO)*

¿PARA QUÉ USAMOS LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO?

Presentación

EN ESTA UNIDAD VAMOS A APRENDER QUE:	EN ESTA UNIDAD VAMOS A APRENDER A:
<ul style="list-style-type: none"> Hay diferentes tiempos verbales para hablar del pasado: unos son <u>simples</u>, es decir, sólo tienen una palabra (<i>llegué</i>) y otros son <u>compuestos</u> (<i>había llegado</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los tiempos verbales del pasado, tanto en narraciones orales como escritas.
<ul style="list-style-type: none"> Los tiempos simples del pasado son el <u>pretérito perfecto simple</u>, el <u>pretérito imperfecto</u> y el <u>condicional simple</u>. Los tiempos compuestos del pasado son el <u>pretérito perfecto compuesto</u>, el <u>pretérito pluscuamperfecto</u>, el <u>pretérito anterior</u> y el <u>condicional perfecto</u>. 	
<ul style="list-style-type: none"> Los tiempos verbales del pasado no se utilizan igual al hablar que al escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el uso de los tiempos verbales del pasado en relatos orales y escritos.
<ul style="list-style-type: none"> Los tiempos verbales del pasado se agrupan en torno al tiempo llamado pretérito perfecto simple del modo indicativo e indican bien acciones habituales o en desarrollo, bien anterioridad o posterioridad en relación con él. 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir las relaciones entre el pretérito perfecto simple y los demás tiempos del pasado. Utilizar las diferentes formas del pasado en narraciones propias. Explicar el uso de las diferentes formas verbales del pasado
<ul style="list-style-type: none"> El <u>pretérito imperfecto de indicativo</u> permite hablar de acciones o situaciones en desarrollo (<i>Cuando llegó, ella ya salía</i>) y de acciones o situaciones habituales en el pasado (<i>En verano iba todos los días a a playa</i>). 	
<ul style="list-style-type: none"> El <u>pretérito pluscuamperfecto de indicativo</u> permite hablar de acciones o situaciones pasadas antes de otra acción o situación también pasada. 	
<ul style="list-style-type: none"> El <u>condicional simple</u> permite hablar de acciones o situaciones posteriores a las indicadas por el pretérito perfecto simple. 	
<ul style="list-style-type: none"> Los tiempos verbales del pasado se diferencian por el <u>aspecto</u>, que indica si la acción se muestra como finalizada (aspecto perfecto) o no (aspecto imperfecto). 	

I: ¿QUÉ TIEMPOS VERBALES DEL PASADO SE USAN EN LOS RELATOS?

El verbo es la palabra más importante de la oración, porque él sólo puede comunicar una idea (podemos decir: “ven” o “salta”). Es una palabra que admite morfemas flexivos de persona, número, modo, tiempo y aspecto. Por eso, cuando hablamos de la conjugación verbal, nos referimos a todas las formas que tiene un verbo.

Mediante los morfemas de tiempo y aspecto, el verbo nos permite representar la idea que tenemos de tiempo y ordenar las acciones que suceden. Los tiempos verbales se agrupan según cuál sea la perspectiva adoptada: comentar lo que nos está pasando (lo hacemos en presente) o contar lo que nos pasó (lo hacemos en pasado).

En estas primeras actividades vamos a recordar cuáles son los tiempos verbales para narrar el pasado y vamos a observar cuáles usamos cuando hablamos o escribimos de cosas que nos pasaron hace tiempo. Con estas actividades planteamos una primera reflexión sobre estas preguntas: ¿Utilizamos los mismos tiempos verbales cuando hablamos que cuando escribimos? ¿Utilizamos todos los tiempos verbales del pasado que tenemos?

Actividad 1

- Buscad en gramáticas o diccionarios cuáles son los tiempos verbales del pasado, del modo indicativo, diferenciando las formas simples de las compuestas. Haced cada uno vuestra propia plantilla, para que podáis consultarla en las actividades siguientes.

Plantilla act.1: Tiempos verbales del pasado (Anexo I)

- ¿Creéis que usamos todos los tiempos cuando hablamos?

Actividad 2

Para observar el uso de los tiempos verbales en el pasado, vamos a escuchar dos textos orales y a leer un relato escrito, en los que el narrador cuenta hechos sucedidos en un tiempo ya terminado:

1. El relato oral “Gustavito” es una historia contada por una chica de 16 años a sus compañeros de clase. (**Transcripción 1** en el anexo II)
2. Un fragmento de una entrevista radiofónica al actor Luis Merlo en la que éste habla de sus comienzos en el cine. (**Transcripción 2** en el anexo III)
3. “El mejor verano” es un relato escrito por la novelista Espido Freire. (**Texto** en el anexo IV)

En los ejemplos seleccionados en la **plantilla act. 2** (anexo V) aparecen juntos:

- el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto.
- el pretérito perfecto simple o el pretérito imperfecto, junto al pretérito pluscuamperfecto o junto a un condicional.
- a. Analizad qué valor tiene el imperfecto cuando aparece junto al pretérito perfecto simple.
- b. Analizad qué valor tiene el pluscuamperfecto o el condicional cuando aparecen junto al pretérito perfecto simple o junto al imperfecto.
- c. Buscad dos ejemplos más de cada caso en los textos y anotadlos en la **plantilla 2**.

Actividad 3

- Comparad los tiempos verbales que se emplean en las narraciones orales y en el relato escrito, observad los tiempos que aparecen en la plantilla de la actividad 1 y escribid un breve texto de conclusiones, en el que respondáis a las preguntas:

- ¿Qué tiempos verbales usamos para hablar del pasado?
- ¿Cuáles usamos con mayor frecuencia?
- ¿Qué tiempo del pasado sirve para organizar a los demás?
- ¿Utilizamos los mismos tiempos verbales cuando hablamos que cuando escribimos?
- ¿Utilizamos todos los tiempos verbales del pasado que tenemos?

Podéis utilizar como guía para redactar el texto la plantilla siguiente:

CONCLUSIONES SOBRE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO
Los tiempos verbales que nos sirven para hablar del pasado son.....
De ellos, usamos con mayor frecuencia
Por ejemplo, decimos El tiempo que permite organizar los demás tiempos verbales del pasado es
Al hablar y al escribir..... (usamos/no usamos) los mismos tiempos verbales.
En los textos que hemos escuchado, hemos observado que los tiempos verbales más frecuentes son
Por ejemplo En el relato que hemos leído Por ejemplo
Hay algún tiempo verbal del pasado que no ha aparecido ni en los relatos orales ni en el texto escrito.
Es el

II: ¿PARA QUÉ SE USAN LOS TIEMPOS VERBALES EN LOS RELATOS?

Cuando contamos cosas que nos pasaron hace tiempo, necesitamos distinguir entre lo que estaba pasando en ese momento o pasaba habitualmente, lo que había pasado antes y lo que pensábamos que pasaría después.

Fui al cine el domingo, como hacía siempre; llovía y había quedado con Luis y Alfredo en el parque, donde también nos reuniríamos con Marga y su prima, después de la película.

Los tiempos verbales del pasado se organizan en torno a un momento de la enunciación que expresamos mediante el *pretérito perfecto simple*: **Fui al cine el domingo**.

Junto a este tiempo básico del pasado, hay otras acciones o situaciones

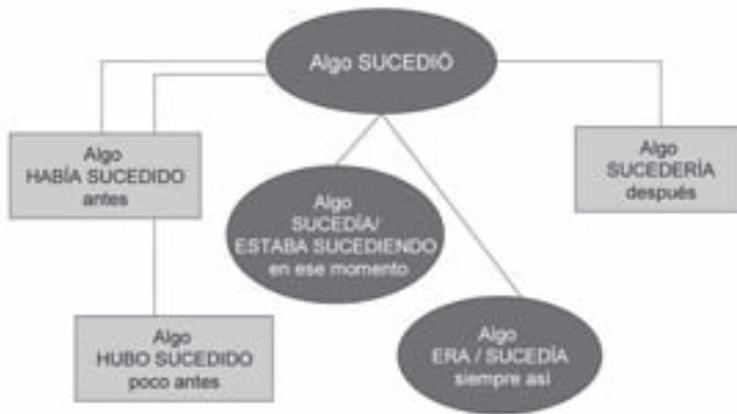
- que pueden estar pasando al mismo tiempo (**llovía**)
- o que pasaban habitualmente (como **hacía siempre**).

También hay acciones o situaciones que son anteriores (**había quedado con Luis y Alfredo en el parque**) o posteriores (**donde también nos reuniríamos con Marga y su prima, después de la película**) a este tiempo básico y que pueden ser expresadas mediante otros tiempos verbales.



Es decir, podemos organizar las cosas que sucedieron hace tiempo mediante distintos tiempos verbales:

TIEMPOS VERBALES DEL PASADO



Para poder indicar cuándo y en qué orden suceden las acciones, los verbos tienen **tiempo** y **aspecto** (que en castellano y otras lenguas similares suelen ir juntos).

- Mediante el **tiempo**, sabemos si un verbo es de pasado (*leí*), de presente (*leo*) o de futuro (*leeré*).
- Mediante el **aspecto**, sabemos cómo el verbo considera la acción: si el verbo indica que la acción ha terminado (*leí*, *hubo leído*, *había leído*) o si no lo indica (*leía*), bien



porque esté en desarrollo o porque sea habitual. En el primer caso las gramáticas hablan de **aspecto perfecto** o de **formas perfectivas** y en el segundo de **aspecto imperfecto** o de **formas imperfectivas**.

En el nombre de las formas verbales suele haber dos informaciones, la de **tiempo** y la de **aspecto**:

Pretérito imperfecto

En las actividades siguientes vamos a observar cómo se organizan los verbos entre sí, es decir, cómo entran en correlación y qué significado tienen, o, lo que es lo mismo, para qué nos pueden servir. También observaremos cómo los utilizamos cuando escribimos.

Actividad 4

Vamos a contrastar las observaciones realizadas hasta el momento con las indicaciones que se dan en los libros de gramática (**Información gramatical sobre los tiempos del pasado**, en el Anexo VI).

a) Tras la distribución que hará la profesora, cada grupo leerá con atención la información que nos dan los libros de gramática acerca de **dos** de los siguientes tiempos verbales del indicativo:

1. Pretérito imperfecto
2. Pretérito perfecto simple
3. Pretérito pluscuamperfecto
4. Pretérito anterior
5. Condicional simple

b) Cada grupo, ha de elaborar un cartel para explicar a los demás los tiempos verbales sobre los que se haya consultado información gramatical: ha de explicar el significado de cada uno, cuándo se usan y qué diferencias hay entre ellos. Para ello, se pueden poner ejemplos.

Modelo

Tiempo verbal 1:	Tiempo verbal 2:
➤ Aspecto (perfecto / imperfecto)	➤ Aspecto (perfecto / imperfecto)
➤ Significado	➤ Significado
➤ Ejemplos de uso (mínimo 2)	➤ Ejemplos de uso (mínimo 2)
¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?	

c) Durante la explicación oral de cada grupo, los demás tomarán notas sobre los tiempos verbales y las diferencias que se señalan entre ellos utilizando la **plantilla act. 4** (anexo VII).

Actividad 5

Escribe un breve relato en el que cuentes algún recuerdo del mejor verano de tu vida. Para ello piensa primero y anota, antes de redactar la historia (**plantilla act. 5** (anexo VIII)):

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual
4. Qué había pasado antes de ese suceso
5. Qué cosas pasaron después del suceso o no llegaron a pasar nunca.

Escribe el texto en primera persona (tú eres el narrador) y desde la perspectiva del pasado. Una vez escrito, ponle título.

Actividad 6

a) En los siguientes ejemplos, escribid el tiempo verbal que falta del verbo que se indica entre paréntesis.

1. A: Pero ¿por qué no vino?

B: Es que dijo que (ESTAR) ----- muy cansado porque se (PASAR) ----- todo el día trabajando.

2. Le pedí prestado el coche, pero él me (EXPLICAR) ----- que se lo (ROBAR)----- el año pasado.

3. A: ¿Y qué te dijo?

B: Nada, que ya (HABLAR) ----- con tu madre y que no tenías de qué preocuparte.

4. La última vez que lo vi me dijo que ya no (TRABAJAR) ----- allí.

5. Aquel día (ESTAR) ----- muy cansado porque no (DORMIR) ----- en toda la noche.

b) Indicad en qué casos habéis tenido que decidir entre varias posibilidades. ¿Qué diferencias observáis cuando se usa un tiempo verbal u otro?

Actividad 7

Intercambiad los relatos. Leed los que os hayan correspondido y revisad el uso de los tiempos verbales, utilizando la plantilla de la actividad (**plantilla act.7**, anexo IX)

III: UN INFORME SOBRE EL USO DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO

Las actividades que siguen tienen como finalidad elaborar un informe en el que cada grupo explique lo que sabe acerca de cómo se usan los tiempos verbales del pasado.

Actividad 8

Dice el *Diccionario de la Real Academia Española* que un *informe* es una “descripción, oral o escrita, de las características y circunstancias de un suceso o asunto”.

Para hacer un *informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado*, primero hay que pensar sobre el tema y anotar lo que se sabe sobre él. Para ello, puede ser de utilidad el siguiente guión:

1. ¿Cuáles son los tiempos que nos sirven para contar lo que nos sucedió en el pasado?
2. ¿Se usan todos los tiempos por igual o hay alguno que sirva para organizar los demás?
3. Si todos los tiempos permiten hablar del pasado, ¿en qué se diferencian?, ¿cuál es la explicación gramatical de estas diferencias?
4. ¿Usamos igual los tiempos cuando hablamos y cuando escribimos? ¿Cuáles son los tiempos que más usamos? ¿Y los que menos? ¿Hay algún tiempo que se pueda considerar en desuso?

Actividad 9

a) Escribid el informe, que ha de tener las siguientes características:

- **Contenido:** se han de tratar todos los puntos del guión de la actividad anterior y se han de poner ejemplos. Para redactarlo, se puede consultar toda la información que habéis utilizado en la unidad y el texto de conclusiones realizado en la actividad 3.
- **Número de párrafos:** cada apartado del guión ha de ser un párrafo. Los párrafos no han de estar numerados ni han de tener marcas de enumeración. Sólo se distinguen por el punto y aparte (y en ocasiones, por la sangría).
- **Persona en que ha de estar redactado:** se pueden utilizar formas impersonales (tercera persona, se+verbo en tercera persona) o la primera persona del plural.

➤ **Tiempo verbal básico:** el presente de indicativo es el tiempo verbal que sirve de organizador del texto.

➤ **Título:** el título del texto ha de reflejar su contenido. Puede ser similar a “Informe sobre el uso de los tiempos verbales del pasado”

SDG- ¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado?

b) Una vez escrito, revisad los siguientes aspectos, que servirán para valorar el texto:

Ficha de revisión	
¿Se explican en el informe todos los aspectos señalados en el guión previo (actividad 8)?	
¿Cada apartado del guión se ha redactado en un párrafo?	
¿Hay ejemplos que aclaren lo que se dice en la explicación?	
¿Se ha redactado el texto usando formas impersonales o primera persona del plural?	
¿El tiempo verbal básico del informe es el presente?	
¿Tiene título?	
¿Se ha revisado la ortografía y la puntuación?	

Actividad 10

Cada grupo realizará un breve análisis del trabajo realizado y de lo que considera haber aprendido. Este análisis se expondrá oralmente en clase.

Para ello, se anotarán:

- Cinco aspectos que se hayan aprendido durante la unidad
- Cinco dificultades que se hayan encontrado (o cinco dudas que hayan surgido)
- Tres aspectos que se consideren interesantes del trabajo realizado.

ANEXOS DE LA SDG

Plantilla act.1: Tiempos verbales del pasado

TIEMPOS VERBALES DEL PASADO	
MODO INDICATIVO	
TIEMPOS SIMPLES	TIEMPOS COMPUESTOS
1. Nombre del tiempo: Ejemplo:	2. Nombre del tiempo: Ejemplo:
3. Nombre del tiempo: Ejemplo:	4. Nombre del tiempo: Ejemplo:
5. Nombre del tiempo: Ejemplo:	6. Nombre del tiempo: Ejemplo:
7. Nombre del tiempo: Ejemplo:	8. Nombre del tiempo: Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN 1: “GUSTAVITO”

Ehhhh esto era un chico que tenía 17 años y... se llamaba Gustavito / y era muy tonto / muy torpe ¿no? // y entonces toda... la gente de su clase se estaba riendo siempre de él / y... él estaba enamorado de una chica de su clase que se llamaba Ana // y ella también como todo el mundo pues se burlaba de él y / siempre se estaba metiendo con él (risas) // y ...un día / el profesor de Literatura los... llevó....a ver un teatro // a ver una obra de teatro / y unos graciosos ¿no? encendieron un cigarro y cuando vieron que venía el profesor lo tiraron a.. al suelo y / empezó a arder la moqueta / entonces toda la gente salió corriendo hacia la... hacia la... puerta / y Ana / al...al salir corriendo / tropezó y todo el mundo / o sea / la pisó / y un tabique // iba a caer encima de ella y entonces Gustavito fue / y lo aguantó ¿no? (risas) / y... cogió... y ella se levantó / lo miró / y se fue... a... a la puerta // entonces el tabique cayó encima de él // al día siguiente / en la Residencia / ella fue a verlo le dio las gracias / y le dijo que le quería///

TRANSCRIPCIÓN 2: FRAGMENTO DE ENTREVISTA RADIOFÓNICA A LUIS MERLO

ENTREVISTADOR 1: E1

ENTREVISTADOR 2: E2

E1: (MÚSICA) No... pero ¿es verdad que debutaste en el cine con ((indescifrable))?

LUIS MERLO: No, no debuté// os lo voy a contar encima...

E1: Cuenta/ cuenta...

LUIS MERLO: Yo tuve la suerte de debutar en el cine/ con...José Luis García Sánchez

E1: Aahh ↑

LUIS MERLO: tocándole un pecho/o una teta/ como vosotros queráis/

E1: Teta, teta

LUIS MERLO: a mi tía Amparo Ribelles //

E2: ¡¡Hombre!! ↑//

LUIS MERLO: sí / en *Hay que deshacer la casa*...

E2: Uah↑

LUIS MERLO: y entonces...

E1: Maravillosa actriz /ella también ↑/

E2: Cuando volvió/ cuando volvió de Méjico ella/ que estaba
estuPENda↑

LUIS MERLO: sí / además/ mi tía Amparo es...la persona más maravillosa que yo he conocido en
todos los años de mi vida //eh.../ es un ser al que adoro

E2: Libre ↑...

LUIS MERLO: sí / sí...

E1: Y absolutamente actriz...

LUIS MERLO: Lo fue / lo fue libre cuando en este país ser libre

E2: Claro

LUIS MERLO: había que pagar un precio altísimo y entonces...↑ /la primera película que hice esa
//pero luego en un momento en el cual me pilló /que yo estaba boquerón / porque esto
de tener un oficio liberaaal en el cual/ no sabes cuándo va a sonar el teléfono o cuándo
no // pues hay veces que uno / se queda boquerón ...

E2: Claro

LUIS MERLO: y entonces un amigo mío /un día / en una terraza /dije yo: me van a cortar el teléfono en cuestión de 48 horas // Me dice: estamos haciendo una película coreana/ que es como semi... semi... película S //ésa que se calificaba S// y entonces/ yo les he hablado de ti y les he dicho que aquí eres un actor importantísimo /y entonces/ le dije: bueno ¿y qué tengo que hacer? / Tú llega allí y llévate un traje negro// y... me pagaron en dólares/ por debajo de la mesa (RISAS) /y luego fue un conflicto /cambiar los dólares/ para pagar el teléfono // bueno /y entonces /efectivamente yo llegué allí/ y un señor // coreano / obviamente // me empezó a dirigir a empujones/ y entonces yo estaba así/ y resulta que esta señora protagonista tenía un sueño / y en ese sueño / yo.../ me quitaba ese traje / llevaba un antifaz / me quedaba en pelotas/ y entonces/ yo me ponía encima de esta señora y oye... pues

E1: lo que hay

LUIS MERLO: y había mucho humo/ y este señor me dirigía a empujones de tal manera que yo estaba/ y él hacía: KOGNGWYZGXUA (RISAS)// y me empujaba de un brazo// y yo decía.../ pero todo rodando↑ya la cosa // entonces notaba que me iba para abajo y es que me había cogido de los tobillos y me hacía KOGNGWYZGXUA (RISAS) y yo tenía que ((indescifrable)) // en mi vida/ nunca jamás mira que he tenido la suerte de dar con buenos directores /y la mala suerte de dar con uno o dos raros// pero a empujones/ digo: KOGNGWYZGXUA / incluyendo esto // jamás me había pasado//

E2: ¿Y has visto la película / o no?

LUIS MERLO: ¡Cómo voy a verla!↑ (RISAS)

EL MEJOR VERANO

Espido Freire

La piscina apareció cubierta de hojas, y con un fondo de barro acumulado a lo largo de los meses, en el que se ahogaban los saltamontes y rondaban algunas moscas azulencas. Olía de la misma manera que los cuartos de baño del chalet, abandonado durante ocho meses y resucitado con los calores.

Raúl se alegró. Eso suponía que, como todos los años habría que limpiarla, y él había planeado encargarse de todo: ya era mayorcito, y si sus padres se lo permitían, se sacaría una paga extra. Durante esos meses y en la sierra, los gastos aumentaban: había que comprar helados, *flashes* de fresa y algunos petardos para el día de Santiago, que se celebraba en la urbanización como el día gordo del verano.

Los mayores contaban con sus propios medios para competir, los coches, los anillos y las reformas de los chalets, y los niños empleaban los helados y los petardos. Aquel año, además, Raúl comenzaba a sentir un ligero interés por las chicas, y entre los compañeros de la clase ya se rumoreaba que a las niñas se las compraba con helados.

Sus padres no le dedicaron una segunda mirada a la piscina. Su madre entró en la casa, abrió el ventanal y se dejó caer sobre el sofá, aún cubierto con las fundas blancas.

–Anda, vete a incordiar por ahí. Yo estoy medio mareada.

El padre le agarró por un brazo cuando intentaba escabullirse fuera de la finca.

–Tú, quieto. ¿A dónde vas? Ayúdame a sacar las cosas del coche. Luego ya tendrás tiempo de correr. ¿Qué hace tu madre?

–Nada.

–Vaya. Menuda novedad.

A Raúl no le interesaba discutir. Se encargó de la comida, de la nevera de picnic, de sus propios juguetes y de una mesa pequeña que su madre había insistido en llevar al chalet. Mientras tanto, ella continuaba con la cabeza con la cabeza reclinada sobre la funda, fingiendo que dormía. Cada vez lo hacía más a menudo, y Raúl ya no le daba importancia. Él intentaba lo mismo todos los lunes por la mañana, y nadie le hacía caso.

Durante la cena dejó caer un par de veces que habría que encargarse de la piscina. Sus padres estaban en otra cosa, aunque callaban, la madre desmigando el pan con mucho cuidado, el padre sin camisa, mirando al infinito.

– Qué pesado estás con la dichosa piscina. Mientras no vengan a limpiarla, puedes ir a la casa de Rubén, y si sus padres os aguantan, bañaros allí.

– ¿Y si la limpio yo?

–No digas tonterías, hijo –cortó la madre–. Cada año se mueren muchos niños ahogados en las piscinas.

–Pero si está vacía...

–Anda, come.

Los platos del chalet eran los que se habían usado durante años en la otra casa, de arcopal rayado, en los que la sopa se enfriaba inmediatamente. Raúl lo intentó de nuevo.

–Pero yo necesito dinero...

–Haber sacado mejores notas.

Tocaban ahí un punto sensible, porque por primera vez había llevado a casa suficientes y un mísero notable, y aunque no le habían dicho nada, se había quedado sin regalo de fin de curso.

–Tú pregunta cuánto te cobran. Yo te lo hago por la mitad. ¿Vale?

El padre sonrió sin ganas.

–Bueno, ya hablaremos.

La comunidad que se reunía en la urbanización de la sierra se encontraba unida por lazos laborales y de sangre, y Raúl era el único que no se reunía con primos y con tíos. Su padre había elegido el lugar de veraneo porque todos sus compañeros de oficina habían comprado una casa allí, y porque deseaba olvidarse de las vueltas al pueblo cada agosto, a Toledo, a un pueblo en el que Raúl no había estado nunca. Su madre tomaba granizado casero y café helado con sus amigas, y durante julio bajaban todas un par de días a las rebajas. La moda de los dos años anteriores había sido organizar barbacoas, y montar fiestas cuando ya caía la noche y el calor se retiraba.

Los adultos sólo despertaban con la brisa de la tarde. El resto del día pertenecía a los niños, a sus sesiones entre piscinas y las excursiones al kiosco de chucherías. El orden de las horas escapaba de lo normal, no había siesta, no había hora de acostarse, y la televisión permanecía encendida durante largas horas sin que nadie se preocupara por los ojos o por los deberes.

Cuando se encontró de nuevo con sus amigos, se sorprendió al ver que habían crecido. Él se veía más mayor, más alto y más fuerte, pero no imaginaba que también los demás cambiaran. Rubén, que tenía ya 13 años, hablaba con una voz profunda que no habían escuchado antes, y se le habían cubierto las piernas de vello. Resucitaron las bicicletas de los garajes, y vivieron los dos primeros días con agujetas en las pantorrillas y los muslos, que se quejaban del movimiento y las horas al aire libre.

Sin embargo, Raúl se sorprendió al ver lo mucho que habían cambiado las aficiones. El fútbol continuaba siendo sagrado, por supuesto, y chapoteaban en la piscina de Rubén, la única que funcionaba a aquellas alturas, pero ya no competían entre ellos. Cuando Raúl proponía una escapada al cerro, o una carrera, le tachaban de crío, y se negaban a moverse de la sombra.

Quien más quien menos, espiaba a una chica. Se colaban en las terrazas desde las que podrían verlas desnudas, y en la piscina se apostaban siempre en una altura inferior, de modo que si movían las piernas de manera descuidada podrían atisbar qué ocultaban bajo las bragas. Otros años habían aceptado a niñas en el grupo, a Anita, a Mariluz. Éste, ni siquiera permitían que se acercaran, y cuando se las cruzaban por la calle les dedicaban insultos y silbidos. Sin embargo, uno de los Canijos había robado un sujetador minúsculo con florecitas azules, y desde que sabían que pertenecía a Mariluz no podían pensar en nada más.

Raúl había descubierto hacía años que los mayores se comportaban de manera muy extraña con las mujeres. A veces, en las barbacoas, sobre todo cuando ya habían bebido un poco, las mujeres dejaban de preocuparse por los escotes y por las rodillas que mantenían impecablemente apretadas entre sí. Y a veces él había sido testigo de apartes entre ellos, de sobresaltos al ver que alguien se acercaba, y de alivio al comprobar que era solamente él. No le gustaba que sus amigos comenzaran tan pronto con el mismo procedimiento, con las quejas, con los vermouths y las siestas.

Durante el verano apenas veía a su madre. Él mismo se preparaba el Cola-Cao del desayuno, se agenciaba la merienda y se saltaba la cena si podía evitarla. Ella aflojaba su tenaza, no controlaba su ropa ni sus sandalias llenas de tierra, y apenas salía de casa. Se aposentaba en el mismo sofá en el que se derrumbó el primer día y dejaba que se escaparan las horas, ella, tan activa, llena de proyectos aplazados siempre para el verano. A veces, cuando Raúl se escabullía sin decir nada y se cruzaban en el pasillo o en las escaleras, ella le pasaba una mano por la cabeza y le dejaba paso.

–Si vas a correr, llévate el casco.

Raúl le obedecía, porque aún guardaba en mente la promesa de la limpieza de la piscina, pero dejaba el casco de la bici en la plaza y se olvidaba de él, como todos los demás.

No se había vuelto a saber nada de la piscina, que a medida que los días avanzaban se llenaba de mosquitos y de restos de gasolina que se filtraban por el suelo de garaje. Raúl y sus padres ya no utilizaban esa zona del jardín, y habían comprado repelente de mosquitos sin preocuparse de nada más.

Su padre cogía el coche cada mañana y se ausentaba cada vez más a menudo un par de días. A Raúl no le había quedado claro si continuaba trabajando o no, y cuando había querido preguntar, había recibido un silencio demasiado largo.

–Bueno, díselo –había empezado su madre.

–Yo no tengo nada que decirle. ¿Y tú?

La madre se encogió de hombros.

– Tú sabrás. Te ha preguntado a ti, no a mí.

– Os he preguntado a los dos –dijo Raúl.

– Yo no tengo nada que decir –continuó la madre, con voz ronca pero clara–. Yo me paso aquí el día, sin moverme del chalet, sin armar escándalo y sin pedir nada. Lo que hacen otros, no lo sé.

– Fuiste tú la que quisiste venir al chalet. Lo que no vas a conseguir es obligarme a quedarme aquí, mano sobre mano, viéndote bostezar por las esquinas.

– Esto me lo dices en privado, y no delante del niño, ¿eh? Que ya bastante me está costando callarme y continuar como si no pasara nada.

Raúl había quedado con la pandilla para ver la televisión en casa de los Canijos, y se escapó sin comer la fruta. Sus padres nunca discutían, nunca parecían enfadados ni sorprendidos por nada, imponían castigos suaves y una rutina llevadera. Si pensaban tirarse los trastos a la cabeza, al menos que lo hicieran entre ellos.

Rubén traía cotilleos nuevos, porque se había quedado escuchando a su madre y a sus amigas detrás de la puerta. Habló de una de las vecinas de verano, que no se había reunido con ellas ese año porque, al parecer, se había operado. Rubén dejó claro que intentaba rejuvenecerse, y que el año siguiente aparecería con el rostro planchado y sin arrugas. Aquello les hizo pensar: uno de ellos había visto en la televisión esas operaciones, en las que el cirujano le cortaba a la mujer las orejas para colocárselas más tarde. A Raúl, al que le habían dado 12 puntos en la cabeza cuando era pequeño, aquello le pareció repugnante. Luego, uno de los Canijos, en voz más tenue, le señaló con la cabeza.

– ¿Y de ése, qué?

Rubén le fulminó con la mirada.

– Calla, idiota. ¿No ves que no sabe nada?

Raúl se les quedó mirando antes de reaccionar.

– Que no sé nada, ¿de qué?

De pronto tuvo la certeza de que le habían descubierto, de que sabrían que a él le gustaba también Mariluz, con o sin sostén de flores, y que aquello le convertiría en el hazmerreír del grupo.

– Nada, tú ni caso. Tonterías que dice éste.

No se sintió cómodo el resto de la tarde, y regresó a casa antes de lo normal. Su madre no había recogido la mesa y, sobre ella, entre las migas desmenuzadas con precisión, la ensalada desleída en aceite y vinagre, su padre apoyaba los codos. No parecía haberse movido de allí desde el mediodía.

– Raúl, hijo, ven aquí.

Su padre rebuscó en los pantalones y se sacó la cartera. Le tendió unos cuantos billetes grandes.

– Toma, para ti.

Nunca había visto tanto dinero junto. La idea de que le perteneciera le hizo que le subiera la sangre a la cabeza.

– Entonces... ¿te limpio la piscina?

– ¿Qué? No, no. Nada de piscinas. Se acabó la piscina por este año. Esto te lo gastas que lo que te dé la gana. No es otra cosa.

Raúl cogió el dinero sin pensarlo más, y se encerró en su habitación, con el pecho dilatado de felicidad. Pensó en los helados, en los flashes, pensó en comprar a la pandilla (y, muy en el fondo, casi sin atreverse a soñarlo, también a Mariluz) todos los helados del verano, pensó en comprarse un monopatín que había visto, y pensó que no había nadie en el mundo comparable a su padre.

Más tarde vendrían las horas de soledad, el divorcio, las notas justas y las discusiones con su madre. Más tarde se acercarían los veranos nefastos, un mes con su madre en el chalet, otros 15 días robados al padre en el mismo sitio, sin barbacoas, alejándose cada vez más de Rubén y los otros chicos, a los que mandaban a Inglaterra a estudiar durante el verano. Llegaron las escaseces de dinero, y los regalos desorbitados del padre. Pero en aquel momento era feliz, el sol brillaba sobre el jardín y la piscina abandonada, y los billetes por gastar, y nada parecía capaz de estropear aquel verano.

ANEXO V DE LA SDG

Plantilla act.2: Relatos orales-relato escrito

<p>1. Analizad en estos enunciados el valor que tiene el pretérito imperfecto, junto al pretérito perfecto simple.</p> <p>2. Añadid otros dos enunciados similares (de los relatos orales o de “El mejor verano”) en los que aparezcan juntos el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto.</p>		
ENUNCIADO (subrayad los verbos en pretérito perfecto simple y en pretérito imperfecto)	¿El pretérito imperfecto indica una acción o situación que se está desarrollando a la vez que la del pretérito perfecto simple?	¿El pretérito imperfecto indica una acción o situación habitual en el pasado?
1. “...y cuando vieron que venía el profesor lo tiraron al suelo y empezó a arder la moqueta” (Gustavito)		
2. “...me empezó a dirigir a empujones/ y entonces yo estaba así/ y resulta que esta señora protagonista tenía un sueño / y en ese sueño / yo.../ me quitaba ese traje...” (fragmento entrevista Luis Merlo)		
3. “La piscina apareció cubierta de hojas, y con un fondo de barro acumulado a lo largo de los meses, en el que se ahogaban los saltamontes y rondaban algunas moscas azulencas. Oía de la misma manera que los cuartos de baño del chalet, abandonado durante ocho meses y resucitado con los calores.” (El mejor verano)		
4.		
5.		

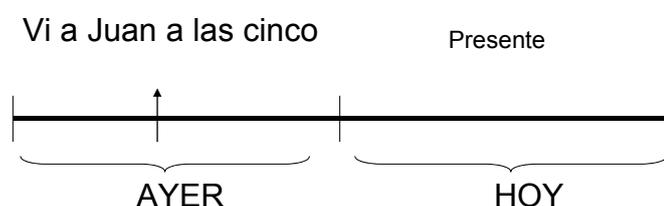
<p>1. Analizad en estos enunciados el valor que tiene el pretérito pluscuamperfecto o el condicional simple, junto al pretérito perfecto simple o junto al pretérito imperfecto.</p> <p>2. Añadid otros dos enunciados similares (de los relatos orales o de “El mejor verano”) en los que aparezcan juntos el pretérito perfecto simple y el pretérito pluscuamperfecto o el condicional simple.</p>		
ENUNCIADO (subrayad los verbos en pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto o el condicional)	¿El pretérito pluscuamperfecto indica una acción o situación anterior a la del pretérito perfecto simple?	¿El condicional indica una acción o situación posterior a la del perfecto simple?
1. “...entonces notaba que me iba para abajo y es que me había cogido de los tobillos y me hacía KOGNGWYZGXUA (RISAS)” (fragmento entrevista Luis Merlo)		
2. “Raúl se alegró. Eso suponía que, como todos los años habría que limpiarla [la piscina], y él había planeado encargarse de todo” (El mejor verano)		
3. “Cuando se encontró de nuevo con sus amigos, se sorprendió al ver que habían crecido.” (El mejor verano)		
4.		
5.		

INFORMACIÓN GRAMATICAL SOBRE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO

Pretérito perfecto simple

Esta forma verbal, de aspecto perfecto, expresa hechos sucedidos en el pasado, en una zona temporal anterior al presente en que se encuentra el hablante, y los ofrece como ya terminados.

Ejemplo: *Ayer vi a Juan a las cinco.*



Pretérito perfecto simple

El pretérito perfecto simple nos presenta la acción acabada, a diferencia del pretérito imperfecto.

Ejemplos: *Juan estaba ayer en Ávila - Juan estuvo ayer en Ávila.*

En el primer caso no se indica el fin del hecho de *estar*; en el segundo, se nos da el hecho como terminado.

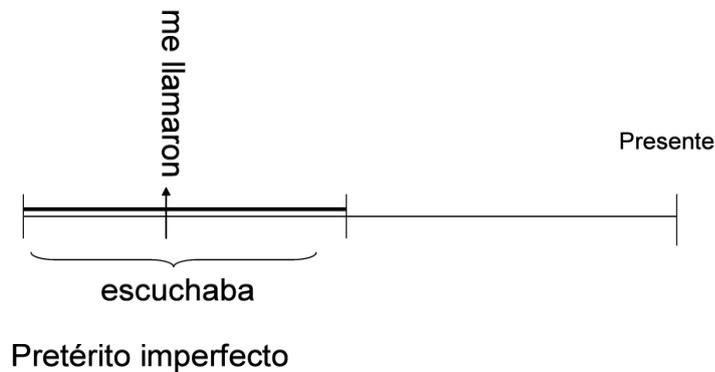
Esta forma verbal, precisamente por indicar hechos pasados y terminados, es la más apropiada para las narraciones. Se utiliza siempre que se relata o se informa sobre acciones o hechos pasados, tanto oralmente como por escrito.

Ejemplo: *Ayer me levanté a las ocho, desayuné, salí a la calle y cogí el autobús...*

Pretérito imperfecto

Esta forma verbal expresa hechos o acciones que ocurren en el pasado, es decir, en un tiempo anterior a aquel en que se encuentra el hablante, pero, a diferencia del pretérito perfecto simple, presenta la acción en pleno desarrollo, sin indicar si terminó. Por ello, es una forma de aspecto imperfecto. Cuando empleamos esta forma verbal, no nos interesa el final de la acción, sino su duración. En general, se presenta en relación con otras formas verbales, como el pretérito perfecto simple.

Ejemplo: *Mientras escuchaba un disco, me llamaron por teléfono.*



El pretérito imperfecto se usa también con frecuencia para hablar de hechos o acciones habituales en el pasado. Ejemplo: *Yo siempre iba a la casa de mis abuelos los domingos.* Este valor se apoya en ocasiones en palabras o expresiones como *siempre, a veces, todos los días*, etc.

Pretérito pluscuamperfecto

Es el verbo más lejano que podemos imaginar en el tiempo. Esta forma verbal, de aspecto perfecto, siempre necesita de otra acción o referencia temporal, respecto de la cual indica anterioridad. Es, pues, una acción terminada anterior a otra pasada

Ejemplo: *Cuando tú llegaste, yo ya había comido*



El pluscuamperfecto es el “más que acabado”: plus-quam-perfecto. Se considera más que acabado porque su acción ocurre antes que la de cualquier otro verbo con el que vaya relacionada. Por ello necesita la referencia –expresa o implícita– de una segunda acción verbal. Ejemplo: *Tú habías nacido cuando ocurrió eso.*

Pretérito anterior

Es una forma de aspecto perfecto. Se llama así porque es anterior a otra acción verbal en el pasado, lo mismo que sucede con el pluscuamperfecto. Sin embargo, esta forma verbal indica inmediatez, es “inmediatamente anterior” al pretérito perfecto simple.

Ejemplos: *En cuanto lo hubo dicho, se marchó.*

Apenas hubo pronunciado estas palabras, salió precipitadamente

Esta forma verbal, de aspecto perfecto, se emplea casi de forma exclusiva con expresiones del tipo:

<i>en cuanto</i>	<i>cuando</i>	<i>así que</i>
<i>no bien</i>	<i>luego que</i>	<i>apenas</i>
<i>después que</i>	<i>tan pronto como</i>	

Hoy es poco frecuente su uso y empieza a sentirse como forma arcaica. En su lugar se utilizan el pretérito perfecto simple o el pretérito pluscuamperfecto.

Condicional

Con esta forma verbal se expresa normalmente una acción posterior a otra acción. Cuando esta acción se sitúa en el pasado, el condicional actúa como un *futuro del pasado*. Ejemplo: *Prometiste que nos ayudarías.*

También puede utilizarse para expresar probabilidad. Ejemplo: *Sería muy inteligente, pero lo suspendieron.*

En ocasiones, el condicional simple se emplea como forma de cortesía, en lugar de un presente. Ejemplo: *¿Le importaría ayudarme?*

Plantilla act.4: Toma de notas durante exposiciones

Toma de notas durante las exposiciones sobre los TIEMPOS VERBALES DEL PASADO	
<p>1. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>2. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>3. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

<p>4. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6. Nombre de los miembros del grupo:</p> <p>.....</p> <p>➤ ¿Sobre qué tiempos verbales hablan?</p> <p>Tiempo verbal 1:</p> <p>Tiempo verbal 2:</p> <p>➤ ¿Cómo se diferencian estos tiempos verbales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Plantilla act.5: Planificación de un relato

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida
<p>1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas:</p> <p>.....</p>
<p>2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>4. Qué había pasado antes de ese suceso:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

ANEXO IX DE LA SDG

Plantilla act.7: Revisión del relato

REVISIÓN RELATO: “.....”

¿Hay algún enunciado del relato en el que cambiaríais los tiempos verbales utilizados? Copiadlo y subrayad los verbos que hayáis modificado

ANEXO II

LA PRUEBA INICIAL

SOLICITUD DE COLABORACIÓN:

Esta prueba forma parte de un proyecto de investigación de la Universitat de València sobre el aprendizaje gramatical. No pretende valorar los conocimientos de los alumnos sino recoger datos que sirvan para investigar sobre la forma de enseñar. Para ello, solicitamos vuestra colaboración, que os agradecemos de antemano.

Carmen Rodríguez Gonzalo

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Universitat de València

PRUEBA EXPLORATORIA DE CONOCIMIENTOS SOBRE VERBOS

Curso:.....

Fecha:

Centro:

1. Indica cuáles de las siguientes palabras son verbos:

- 2. Fabricación
- 3. Elegante
- 4. Farol
- 5. Incumplir
- 6. Salud
- 7. Pronto
- 8. Alegrar
- 9. Difícil
- 10. Allí
- 11. Interpretar

- ¿En qué te fijas para distinguir el verbo?

.....
.....
.....
.....

2. Analiza los siguientes verbos (indica persona, número, tiempo-aspecto, modo, conjugación):

- **Habíamos saltado:**

.....

- **Llegó:**

.....

- **Pensabais:**

.....

- **He recogido:**

.....

- **Hubo estudiado:**

.....

3. Subraya los verbos del siguiente relato breve:

En el mar

El mar estaba quieto en la noche que envolvía la luna con su resplandor helado. Desde cubierta se extendía como una infinita pradera. Todos habían muerto y a todos los había arrojado por la borda, según las instrucciones del capitán. “Los que quedéis -había dicho-, eliminad inmediatamente de los cadáveres para evitar el contagio, aunque quizá ya sea demasiado tarde”. Yo era un grumete en un barco a la deriva y en esas noches quietas aprendí a tocar la armónica y me hice un hombre.

(Luis Mateo Díez, adaptado)

- ¿Qué pistas te indican que una palabra es un verbo?

.....

4. En los siguientes ejemplos, señala la opción que consideres más adecuada:

1a. Juan me dijo el lunes que María había visitado ya el Oceanogràfic.

1b. Juan me dijo el lunes que María visitó ya el Oceanogràfic.

2a. En mi pueblo sólo se desayunaba cuando habían recogido la casa.

2b. En mi pueblo sólo se desayunaba cuando recogían la casa.

3a. Apenas hubo cenado, se levantó y salió.

3b. Apenas cenó, se levantó y salió.

3c. Apenas había cenado, se levantó y salió.

- 4a. El jueves hablaron con la chica que se encargó de los informes.
- 4b. El jueves hablaron con la chica que se había encargado de los informes.
- 5a. El testigo negó que le hubieran ofrecido dinero por cambiar su declaración.
- 5b. El testigo negó que le habían ofrecido dinero por cambiar su declaración.

5. En cada una de las siguientes oraciones escribe el verbo (indicado entre paréntesis) en el tiempo que consideres adecuado:

- a. Perdió el libro que se..... pocos días antes. (COMPRAR)
- b. Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones unas localidades estupendas. (CONSEGUIR)
- c. Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le (MENTIR)
- d. María ha ido al traumatólogo porque se un esguince jugando al baloncesto. (HACER)
- e. Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos (HABLAR)

6. Piensa un momento y responde a la siguiente pregunta:

En tu opinión, ¿por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar en pasado?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO III

LOS CARTELES EXPLICATIVOS DE LOS ALUMNOS

TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN

<p>Tiempo verbal 1: PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE.....</p> <p>Aspecto: PERFECTO.....</p> <p>Significado: Expresa hechos ocurridos en el pasado y que presentan la acción acabada por sus rasgos, a través de la acción para sus narraciones.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayer me duché después de comer y me acosté con el pelo mojado. 2. Ella se casó el día de Navidad cuando acabó de ver la serie de televisión. 	<p>Tiempo verbal 2: CONDICIONAL.....</p> <p>Aspecto: IMPERFECTO.....</p> <p>Significado: Expresa una acción anterior a otra. Cuando esta acción se presenta en pasado, el condicional expresa una acción del pasado. También puede utilizarse para expresar posibilidades. El condicional simple se emplea como forma de cortesía en lugar de un presente.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me dijiste que iríamos de vacaciones. 2. Eres muy inteligente, pero lo suspendieron. ¿Le importaría ayudarme?
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>El pretérito perfecto simple narra acciones que se completan en un momento determinado y se expresa una acción posterior a otra, una acción que todavía no ha ocurrido o que se ha cumplido.</p> <p>El condicional se utiliza para expresar posibilidades o acciones que se completan en un momento determinado y se expresa una acción anterior a otra, una acción que se ha cumplido.</p>	

Autores: SARA G - CARLA

GRUPO (4)

<p>Tiempo verbal 1: PRETÉRITO IMPERFECTO.....</p> <p>Aspecto: IMPERFECTO.....</p> <p>Significado: Para expresar hechos o acciones que se desarrollan en el pasado, presentando la acción en curso, sin indicar su término.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mientras escuchaba la charla, me perdía la serie. 2. Yo siempre iba a pescar con mis abuelos. 	<p>Tiempo verbal 2: PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE.....</p> <p>Aspecto: PERFECTO.....</p> <p>Significado: Expresa hechos ocurridos en el pasado en una zona anterior al presente. En pret. perf. presenta el hablante un hecho que utiliza cuando se relata o se afirma sobre acciones o hechos pasados tanto oral como escrito.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayer llegué del viaje muy cansado. 2. Ayer fui un gran accidente y solo corríendo a verlo.
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>El pretérito imperfecto presenta la acción en curso, se desarrolla y no indica si se ha terminado. No le interesa la acción si duración simple en una zona anterior al presente, en que se encuentra el hablante de la acción como terminada, es la más apropiada para la narración.</p>	

Autores: JENNIFER - MAICA

GRUPO (2)

<p>Tiempo verbal 1: <i>Preterito Simple</i></p> <p>Aspecto: <i>Preterito</i></p> <p>Significado: <i>Expresa hechos sucedidos en el pasado, que terminan antes al presente en que se encuentran, y los se ven como ya terminados</i></p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1 <i>El avión llegó en Barcelona.</i></p> <p>2 <i>Fue en una conversación con el profesor</i></p>	<p>Tiempo verbal 2: <i>Preterito Imperfecto</i></p> <p>Aspecto: <i>Imperfecto</i></p> <p>Significado: <i>Expresa hechos que ocurren en el pasado, presenta la acción en desarrollo, sin indicar si terminó</i></p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1 <i>Iba caminando hacia casa de mis padres.</i></p> <p>2 <i>Ya siempre iba a casa de mis abuelos los domingos.</i></p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p><i>La diferencia del preterito imperfecto al preterito preterito simple es que el preterito imperfecto se usa para acciones que se estaban realizando en el pasado, mientras que el preterito simple se usa para acciones que ya habían terminado en el pasado.</i></p>	

Autores: MELISSA KHALED

GRUPO (3)

<p>Tiempo verbal 1: <i>Preterito Imperfecto</i></p> <p>Aspecto: <i>Imperfecto</i></p> <p>Significado: <i>Expresa hechos que ocurren en el pasado, pero que no tienen un punto de finalización en el hablante.</i></p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1 <i>Yo iba a ver una película.</i></p> <p>2 <i>Yo iba a la televisión.</i></p>	<p>Tiempo verbal 2: <i>Preterito Pluscuamperfecto</i></p> <p>Aspecto: <i>perfecto</i></p> <p>Significado: <i>Es una acción terminada anterior a otra pasada, es el "más acabado".</i></p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1 <i>Ella había traído los deberes antes que nosotros.</i></p> <p>2 <i>Cuando fui a tu casa tú ya habías llegado.</i></p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p><i>El preterito pluscuamperfecto expresa acciones anteriores del preterito imperfecto. El imperfecto no necesita otro verbo y el pluscuamperfecto sí para hacer referencia.</i></p>	

Autores: JOHANNA - ALEX

GRUPO (4)

<p>Tiempo verbal 1: ..PRET. IMPERFECTO..SIMPLE</p> <p>Aspecto: ..IMPERFECTO.....</p> <p>Significado: ..ACCIONES PASADAS... EN TIEMPO DETERMINADO Y DURABLE⁽¹⁾ INICIA O...ACCIONES HABITUALES...EN EL PASADO⁽²⁾</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. TODOS LOS DÍAS SE LE VENÍA A MÍ.</p> <p>2. CUANDO SE ENCONTRO EN LA CALLE ESTABA LLENDO.</p>	<p>Tiempo verbal 2:CONDICIONAL.....SIMPLE</p> <p>Aspecto: ..IMPERFECTO.....</p> <p>Significado: ..ACCIÓN POSTERIOR... A OTRA⁽¹⁾ (TIEMPO DEL PASADO), TAMBIÉN PROBABILIDAD⁽²⁾ O...CONSEJO.....</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. SI DE REPENTE TENÍA QUE DEJAR DE TRABAJAR.</p> <p>2. EL SALDABA A COMPRAR CUNDO SE LE DESEABA DE MENTE.</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>..AVANCE...NUEVA...TAMBIÉN...PASADO...UNA...SE...MUCHA...MÁS...LOS ACCIONES...PASADAS ..TRA...CAMBI...LA...SOLTA...TIEMPO...PARA...ACCIONES...POSTERIORES...AL...TIEMPO..... ..LA...TIEMPO...MÁS...AMBIÓN...ACCIONES...PROBABILIDAD...TIEMPO...LA...ACCIONES...CONSEJO...PROBABILIDAD.</p>	

Autores: ALBA - VERÓNICA

GRUPO (E)

<p>Tiempo verbal 1: ..PRETÉRITO...PLUSCAMPUESTO..</p> <p>Aspecto: ..PERFECTO.....</p> <p>Significado: LA ACCIÓN OCURRE ANTES QUE LA DEL OTRO VERBO CON LA QUE YA...RELACIONADA.....</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. YA HABÍA ACABADO LOS DEBERES CUANDO ME VISTE EN LA CALLE.</p> <p>2. HABÍAN DEMORADO MUCHO EN LA MESA POCO ANTES DE QUE ÉL LLEGARA.</p>	<p>Tiempo verbal 2: ..PRETÉRITO...ANTERIOR.....</p> <p>Aspecto: ..PERFECTO.....</p> <p>Significado: SE LLAMA ASÍ PORQUE ES ANTERIOR A OTRA ACCIÓN VERBAL... SU USO ES POCO...PRESENTE...EN SU LUGAR SE USAN EL PERF SIMPLE O EL PLUSCAMPUESTO.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. EN CUANTO LE VI, ME FUGÍ Y ME FUGÍ.</p> <p>2. HUBIERON SALIDO DE CASA CUANDO ELLA LLEGÓ.</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>LAS...DEL...LA...ACCIONES...QUE OCURREN...ANTES...QUE...LOS...OTROS...VERBOS, PERO EN...EL...PRET. ANTERIOR...LA ACCIÓN OCURRE...INMEDIATAMENTE...ANTES, MIENTRAS...EL...PRET. PLUS...OCURRE...EN...UN...MOMENTO...LUEGO.....</p>	

Autores: DANIEL - GAÚL

GRUPO (E)

<p>Tiempo verbal 1: Presente perfecto simple.....</p> <p>Aspecto: Perfecto.....</p> <p>Significado: Hechos, sucesos..... en el pasado. Presente. sucesos..... ocurridos.....</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. Hablé por teléfono antes de irme a la oficina.....</p> <p>2. Jugué al ajedrez.....</p>	<p>Tiempo verbal 2: Presente anterior.....</p> <p>Aspecto: Perfecto.....</p> <p>Significado: Inmediatamente anterior al pretérito perfecto + con el pluscuamperfecto. Solo se usa en narraciones y se usa como una forma auxiliar en el pretérito con el fin de ser una forma de expresión exclusiva con una expresión determinada (En cuanto, luego que, tan pronto como.....)</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. En cuanto le habí dicho se marchó.....</p> <p>2. Apenas hubo pronunciado estas palabras salió precipitadamente.....</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos? En que el pretérito perfecto simple indica una acción inmediatamente posterior a la del pretérito anterior.....</p>	

Autores: NICOLAS - VICENT

GRUPO (7)

<p>Tiempo verbal 1: Pretérito pluscuamperfecto.....</p> <p>Aspecto: Perfecto.....</p> <p>Significado: Acción anterior a otra acción..... una acción terminada..... anterior a otra acción.....</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. Ella ya había comido cuando llegó.....</p> <p>2. Ella ya había contado cuando se fue de la casa.....</p>	<p>Tiempo verbal 2: Pretérito imperfecto.....</p> <p>Aspecto: Imperfecto.....</p> <p>Significado: Acción anterior..... acción en desarrollo en el pasado y terminada.....</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. Ella comía cuando Juan en Valencia.....</p> <p>2. Ella hablaba con el director de la escuela.....</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos? El pluscuamperfecto se diferencia del imperfecto simple porque necesita la referencia (expresión o contexto) de una acción anterior.....</p>	

Autores: PAMELA - SEBASTIÁN - LUISA

GRUPO (8)

<p>Tiempo verbal 1: PRETERITO PERFECTO SIMPLE</p> <p>Aspecto: PERFECTO</p> <p>Significado: SE EXPRESA EN HECHOS SUCCESOS EN EL PASADO. ZONA ANTERIOR AL PRESENTE EN QUE SE ENCONTRA EL HABLANTE ES UNA ACCIÓN ACABADA SON HECHOS PASADOS Y TERMINADOS SE UTILIZA PARA QUE SE REFIERA A LA PERSONA SOBRE ACCIONES O HECHOS, TANTO ORALMENTE COMO POR ESCRITO.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. AYER... ETC. A. COMPRAR... AL MERCADO.</p> <p>2. AYER... CONTABA... CON... ALLO.</p>	<p>Tiempo verbal 2: CONDICIONAL</p> <p>Aspecto: IMPERFECTO</p> <p>Significado: SE EXPRESA UNA ACCIÓN POSTERIOR A OTRA ACTUA COMO FUTURO DEL PASADO. TAMBIÉN EXPRESAR PROBABILIDAD. EL CONDICIONAL SIMPLE SE USA COMO FORMA DE CORTESÍA EN LUGAR DEL PRESENTE.</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. SERÍA MUY INTERESANTE QUE LO HICIE</p> <p>2. ME... PROMETISTE... QUE ME DIRIAS LA VERDAD.</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>EN EL PERFECTO SIMPLE LOS HECHOS ESTAN COMPLETADOS Y EN EL CONDICIONAL SE HA DESARROLLADO EN EL PASADO EL CONDICIONAL NO SE PUEDE SER UNA FORMA DE EXPRESIÓN Y EL TIPO DE UTILIZACIÓN SIEMPRE ORAL Y ESCRITO</p>	

Autores: IRENE - 30574

GRUPO (9)

<p>Tiempo verbal 1: PRETERITO PERFECTO SIMPLE</p> <p>Aspecto: PERFECTO</p> <p>Significado: EXPRESA HECHOS QUE SE DAN EN EL PASADO. TERCERA PERSONA SINGULAR. NARRAR Y TERMINAR SE USAN PARA CUANDO SE RELATA O SE NARRA COMO EN</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. ESTABA EN LA ESCUELA Y SE ACABABA</p> <p>2. ESTABA EN LA ESCUELA</p> <p>3. LO USAMOS EN LOS</p>	<p>Tiempo verbal 2: PRETERITO PLUSCUALPERFECTO</p> <p>Aspecto: PERFECTO</p> <p>Significado: Es el verbo más lejano en el tiempo. En los hechos se refieren a otros hechos que lo de</p> <p>Ejemplos de uso (mínimo 2)</p> <p>1. No se había dado el golpe cuando tuvieron el accidente.</p> <p>2. Habían estado de entrar a la tienda cuando se produjo el robo.</p>
<p>¿En qué se diferencia el uso de los dos tiempos?</p> <p>SE UTILIZA EN EL PASADO PARA NARRAR HECHOS QUE SE DAN EN EL PASADO. EN EL PRETERITO PLUSCUALPERFECTO SE UTILIZA PARA NARRAR HECHOS QUE SE DAN EN EL PASADO. EN EL PRETERITO PLUSCUALPERFECTO SE UTILIZA PARA NARRAR HECHOS QUE SE DAN EN EL PASADO.</p>	

Autores: MARICEL - 30402

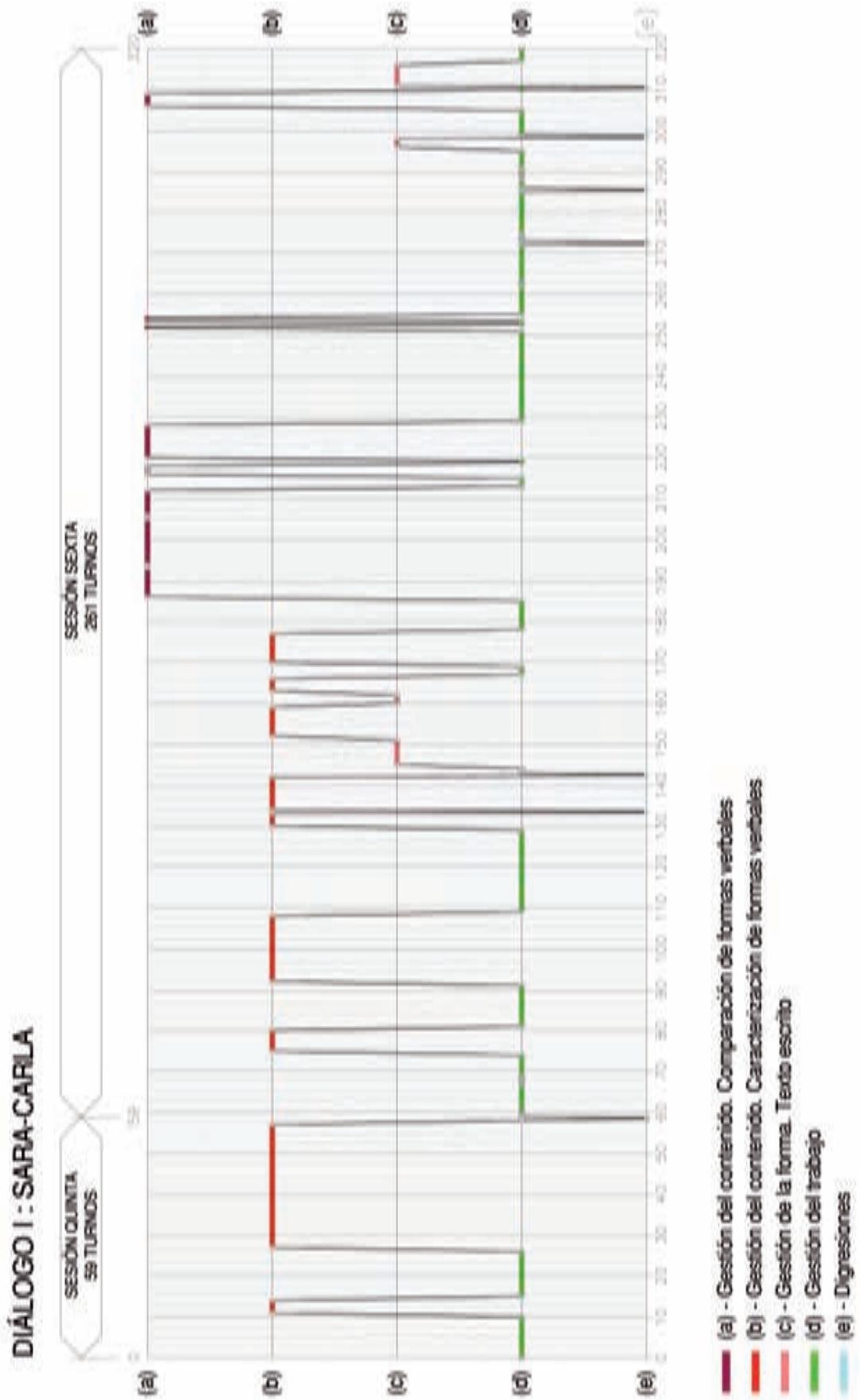
GRUPO (10)

ANEXO IV

DIÁLOGO I (PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE - CONDICIONAL SIMPLE)

TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN

Nota: Comprende la transcripción completa del diálogo y la gráfica de síntesis, también recogida en el cuadro 29 (capítulo 6, apartado 6.3.1)



TAREA 1- DIÁLOGO I

GRUPO (1): Sara-Carla

DIÁLOGO I: 320 T LA EXPLICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE TIEMPOS VERBALES DEL PASADO				
Actividad 4- Realización de un cartel explicativo para acompañar la explicación oral sobre las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado. La profesora ha asignado a cada grupo de alumnos dos tiempos del pasado para que realicen la explicación. En este caso, se les ha asignado el perfecto simple y el condicional simple.				
SESIÓN QUINTA Fecha: 16 mayo 2007 – Primera hora (10.00-10.50, a partir del minuto 35, aproximadamente) Nº de turnos: 59				
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES. GRUPO (1): Sara G-Carla				
Turno	Alumnas (SARA G-CARLA)	Profesora (PR)	Observaciones	Categoría
1		PR: perfecto simple y condicional Sara y Carla	La profesora acaba la explicación de la actividad asignando a cada grupo dos tiempos verbales	
2	CARLA: perfecto simple::: perfecto:::		Carla está buscando el tiempo en el dossier gramatical de la Sdisc.G.	Sdisc. 1 - T- 1-10 (G) Gestión del trabajo (d)
3	SARA G: es éste↓ ((ha encontrado uno de los tiempos con los que tiene que trabajar))(...) son dos↓ no↑ el condicional y el simple ↓			
4	CARLA: cuál haces tú y cuál hago yo↓		Reparto del trabajo	
5	SARA G: me da igual::			
6	CARLA: a mí también ↓ déjame a mí hacer éste::: que yo xxxx ↓			
7	SARA G: xxxx↓			
8	CARLA: vale↑			
9	SARA G: sí:: a mí me da igual↓ (...) joer qué grande↓		Se refiere a la extensión del texto del dossier gramatical que ha de leer sobre el tiempo verbal asignado	
10	CARLA: xxxpero lo hacemos en sucio primero ↑ xxx no↑ pero espérate =primero hay que subrayar=			

11	SARA G: =a ver↑=		La profesora está indicando que cada alumno ha de leer la información del tiempo verbal que tiene asignado.	Sdisc. 1 – T:1-10 (G) Gestión del trabajo (d)
12	SARA G: escúchame: escúchame:: aquí se pone el tiempo verbal que depende de cada uno: el aspecto a qué se refiere↑ (...)		La profesora sigue explicando cómo se va a hacer la actividad	
13	CARLA: jugaría xxxxx			Sdisc.2 – T:11-14 (G) Gestión del contenido. Caracterización formas verbales (b)
14	CARLA: perfecto simple verdad ↑xxxxxx no↑			
15	SARA G: no sé↓			
16	CARLA: vamos a preguntarle↓			Sdisc.3 – T:15-26 (G-PR) Gestión del trabajo (d)
17	SARA G: es que el aspecto es fácil xxxx en presente↓ ay::↑ perfecto↓ aspecto perfecto↓ sabes↑			
18	SARA G: Angus ↑ esto es lo que mañana haremos↑			
19		PR: sí: pero lo vais a hacer ↑ no lo vamos a hacer ahora aquí en clase↓ eh↑ en la segunda:::en la siguiente sesión lo vamos a hacer↓		
20	CARLA: pero mañana en clase:: vamos a:: =exponer=↓			
21		PR: =a exponer=↓		
22	CARLA: pero sin grabación o con grabación↑			
23		PR: sí: sí: con grabación↓		
24	SARA G: has dicho que nosotras el pretérito perfecto simple y el condicional↓			
25		PR: a ver↑ yo creo que sí↓		
26	SARA G: sí verdad↑			
27		PR: sí: el perfecto simple y el condicional↓		

28	SARA G: vale↓ aspecto:: a qué se refiere↑ porque aquí por ejemplo en el pretérito simple está claro que el aspecto es perfecto↓ pero en el condicional::: yo no entiendo eso		
29		PR: el condicional también tiene aspecto: claro ↓ todos tienen aspecto ↓	
30	SARA G: sí: claro: pero a qué se refiere↑		
31		PR: el aspecto a qué se refiere ↓: si lo hemos explicado hoy: seguro: seguro ↓ mira ((busca la información en el dossier gramatical)) el aspecto: mira ((señala en el dossier y lee)) <i>cómo se considera la acción</i> ↑	
32	SARA G: ha terminado↓		
33		PR: o::: si no lo indica↑	
34	SARA G: =porque es habitual o en desarrollo↑=		
35		PR: =o bien porque está en desarrollo o porque sea habitual ↓=	
36	SARA G: vale: vale↓		
37		PR: tenemos esto aquí: vale ↓ o perfecto: o imperfectivo: qué es ↑ mira: mira::	
38	SARA G: =ahora sí ↓=		
39		PR: =qué es ↑ mira los ejemplos ↓=	
40	SARA G: vale: vale↓		
41		PR: es lo mismo <i>leí</i> ↑	
42	SARA G: no ↓		
43		PR: que <i>leía</i> ↑	
44	SARA G: no: no: no ↑		

Sdisc. 4 – T:27-57 (G-PR)
Gestión contenido. Caracterización formas verbales (b)

45		PR: a qué equivale <i>leía</i> ↑		Sdisc. 4 – T:27-57 (G-PR) Gestión contenido. Caracterización (b)
46	SARA G: una acción			
47		PR: una acción cómo ↑		
48	SARA G: siempre: que se hace siempre ↓			
49		PR: efectivamente: y <i>leí</i> ↑		
50	SARA G: es que algún día leíste ↓			
51		PR: exacto: entonces el aspecto se refiere:: perfecto o imperfecto: o lo que podríamos decir ehh también perfecto o no perfecto (..) pretérito imperfecto: qué significa ↑ esto (señala en el dossier) indica tiempo ↓		
52	SARA G: el pasado ↓			
53		PR: el pasado: muy bien ↓ y esto indica ↑		
54	SARA G: que es imperfecto ↓			
55		PR: entonces el aspecto eh ↑		
56	SARA G: vale ↓			
57		PR: verdad ↑ ahora sí ↓		
58	SARA G: sí: gracias			
59	CARLA: hale va xxx por separado ↑ xxxx		Cada alumna aborda la caracterización de su tiempo verbal por separado	Sdisc.5- T:58 (G) Gestión del trabajo (d)
D	SARA G: xxxxx la cámara apunta hacia nosotras –		Breve digresión	Sdisc.6 Digresiones (e)
D	CARLA: quién ↑			
D	SARA G: ya va a tocar ↓		Suena el timbre de final de clase	
59	SARA G: lo hacemos a lápiz ↑ apágala ↓ (la grabadora)			Sdisc.7 – T:59 (G) (d)

SESIÓN SEXTA				
Actividad 4 (cont.)- Realización de un cartel explicativo para acompañar la explicación oral sobre las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado.				
Tras el descanso, la profesora recuerda a los alumnos cómo han de elaborar el cartel. A continuación, los alumnos retoman la actividad.				
Fecha: 16 mayo 2007 – Segunda hora (11.10-12.05)				
Nº de turnos: 261				
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES. GRUPO (1): Sara G-Carla (cont.)				
Turno	Alumnas (SARA G-CARLA)	Profesora (PR)	Observaciones	Categoría
60	CARLA: xxxxxxx qué quieres hacer↑			Sdisc.8- T:60-67 (G) Gestión del trabajo (d)
61	SARA G: nada: hacerlo ya↑			
62	CARLA: xxxxx que se vea bien			
63	SARA G: es que no puedo escribir::: a no ser que: lo haga así↓ sabes↑			
64	CARLA: lo podemos hacer en::: en lápiz↑ Sara↑ o es en boli↑			
65	SARA G: a lápiz::: no↑ mira: todo el mundo lo está haciendo a lápiz↓			
66	CARLA: vamos↑			
67	SARA G: pero me pongo a hacerlo:: xxx no↑ xxx no puedo escribir bien::espérate: espérate		La profesora vuelve a explicar a toda la clase cómo se ha de hacer el cartel (aprox. 4')	
68	SARA G: Angus↑ a ver:			Sdisc. 9 – T:68 (G-PR) (d)
69	Otra alumna: xxx os habéis equivocado↑			Sdisc. 10 – T:69-74 (OTR-G) (d)
70	CARLA: pero luego se hace a limpio a boli↑ ah: que ya está a boli↑			
71	SARA G: ((dirigiéndose a una alumna de otro grupo)) tú también tienes el condicional↑			
72	Otra alumna: sí:			
73	SARA G: pues lo mismo que el mío			
74	Otra alumna: tú también↑			

75	SARA G: condicional:: y el pretérito perfecto simple↑		Silencio mientras escuchan las explicaciones de la profesora	Sdisc.11 – T:75-80 (G) Gestión contenido. Caracterización formas verbales (b)
76	CARLA: significado↑			
77	SARA G: el significado: a qué se refiere↑			
78	CARLA: xxxx			
79	SARA G: es que el condicional simple expresa muchas cosas expresa ((parece que lee del dossier)) <i>una acción posterior a otra acción (...)</i> xxxx		Silencio	
80	CARLA: xxx			
81	SARA G: Angus↑:			Sdisc.12 – T:81-91 (G-PR) Gestión del trabajo (d)
82		PR: sí::		
83	SARA G: esto a la hora de xxxxx ahora estoy escribiendo mal porque no estoy muy cómoda::			
84		PR: eh↑		
85	SARA G: pero esto lo pasamos a limpio en casa o:::			
86		PR: no: aquí aquí lo acabaremos		
87	SARA G: y en boli o en rotulador de estos que son bolis con tinta::			
88		PR: ah: pues muy bien: si tienes un rotulador de esos: mejor		
89	SARA G: vale: vale			
90		PR: mejor: si queda bien↑ ahora Carmen ha ido a hacer las fotocopias y os daremos otra hoja		
91	SARA G: vale: perfecto: mejor			

92	CARLA: nada pues que expresa hechos sucedidos en el pasado: una acción acabada↓			Sdisc.13 – T: 92-108 (G) Gestión contenido. Caracterización formas verbales (b)
93	SARA G: yo he puesto ((lee)) expresa una acción posterior a otra: cuando esta acción se sitúa en el pasado:::xxx pasadoxx prometiste que nos ayudarías			
94	CARLA: ah: qué fuerte: creía que me lo estabas diciendo: creía que estabas hablando sola xxx prometiste que nos ayudarías xxx			
95	SARA G: ((no ha entendido el sentido de lo que le dice Carla)) cómo↑ cómo↑			
96	CARLA: xxx has dicho::↑ ehh creía que nos ayudarías has dicho: no↑			
97	SARA G: ahá ((asentimiento))↑			
98	CARLA: entonces me he quedao: me he quedao super-rayada porque xxx			
99	SARA G: ((risas porque ha entendido la confusión de Carla entre el ejemplo y el uso real)) entonces pongo un ejemplo de ESTO ((con énfasis)) que es el ejemplo 1 porque xxx (...)			
100	CARLA: =NO↑=			
101	SARA G: =no=			
102	CARLA: lo tienes que hacer tú sola el ejemplo: te lo tienes que inventar↑			
103	SARA G: ah: es verdad↓ me dijiste que iríamos:: esto sirve↑			
104	CARLA: supongo ::			
105	SARA G: y no se lo puedo preguntar a =alguien me dijiste			
106	CARLA: no			
107	SARA G: iiríamos de compras ((lo dice en voz alta mientras lo escribe)) o de viaje : : de viaje (. . .)			
108	CARLA: déjame xxx ((se oye el ruido de borrar))			

109	SARA G: Carla: tú tienes bolis de estos de xxx: no↑			Sdisc.14 – T:109-129 (G) Gestión del trabajo (d)
110	CARLA: no sé↑			
111	SARA G: es que yo xxxx son bolis como los demás↓			
112	CARLA: pero estos:: escriben mejor↓			
113	SARA G: ya pero::			
114	CARLA: yo lo hago en rojo			
115	SARA G: tía: nos haría falta:: no:: yo me refiero a una punta como ésta:			Sdisc.14- T: 109-129 (G) Gestión del trabajo (d)
116	CARLA: ponle el de gel: tía:			
117	SARA G: a mí ese no me gusta: xxxx sabes↑			
118	CARLA: xxxxx es que eso es otra cosa			
119	SARA G: hombre: con bic y xxxxxxxxx sabes lo que te digo↑			
120	CARLA: hazlo con rojo: porque si esto está en negro: el rojo se ve mucho: sabes↑			
121	SARA G: o azul			
122	CARLA: el azul no se ve tanto			
123	SARA G: verde↑:: tú vas a poner el rojo: yo verde↑			
124	CARLA: ay mi lápiz↓ ((se cae al suelo))			
125	SARA G: dame el azul↓			
126	CARLA: ah bueno↓			
127	SARA G: mmm xxxx ((lo dice en voz alta, con tono especial, mientras escribe)) <i>también puede::</i> intenta escribir con esta mano: como escribo yo: vale↑ <i>también puede::</i> mira estoy escribiendo bien con la izquierda↑ qué contenta↑			
128	CARLA: xxxx			
129	SARA G: mira mira xxx a ver: ((oraliza mientras escribe)) <i>utilizarse para::</i> ay que se me va (...) jo xxxx así con esta mano ↓ <i>pro-ba</i> ((está escribiendo <i>probabilidad</i>)) es que acabo de escribir con la izquierda↑ ((entre risas))			

130	CARLA: ((oraliza el ejemplo que está escribiendo)) <i>después de cenar</i> ↑			Sdisc. 15 – T:130-133 (G) Gestión de contenido. Caracterización formas verb. (b)
131	SARA G: entonces: escúchame↑ :: también tengo que poner un ejemplo de este↑ ((lee)) <i>también puede expresarse para expresar probabilidad</i> ↑ tengo que poner un ejemplo de eso: no↑			
132	CARLA: mira: esto está bien↑ ((lee el ejemplo que ha escrito)) <i>ayer me duché después de cenar y me acosté con el pelo mojado</i> ↑			
133	SARA G: no::		Pausa larga	
D	DIGRESIONES		Intervienen otros compañeros con digresiones ajenas al trabajo. La digresión termina cuando la profesora interviene para supervisar el trabajo del grupo.	Sdisc.16 Digresiones (e)
134		PR: habéis acabado↑		Sdisc.17 – T:134-142 (PR-G) Gestión contenido. Caracterización formas verbales (b)
135	SARA G: esto le pongo un ejemplo↑ xxx le pongo esto y le pongo un ejemplo↑			
136		PR: sí:: dos ejemplos::		
137	SARA G: entonces serían tres: puede ser↑			
138		PR: noo:: bueno: mínimo dos: vale tres tres sí		
139	SARA G: porque así: cuando yo explique esto: pongo un ejemplo pa que se aclare más:			
140		PR: vale: de acuerdo↓		
141	SARA G: de acuerdo↑			
142		PR: de acuerdo↓		
	DIGRESIONES		De nuevo se dedican a cuestiones ajenas al trabajo hasta que la profesora les pide que revisen el trabajo.	Sdisc.18 Digresiones (e)
143		PR: vale:: ya lo habéis acabado↑		Sdisc.19 – T:143-144 (PR-G) (d)
144	CARLA: ya está↑			

145	SARA G: xxx mira: ((lee)) como forma de cortesía:↓			Sdisc.20 – T:145-151 (G) Gestión forma. Texto escrito (c)
146	CARLA: tía: estás copiando demasiao eh↑			
147	SARA G: no pero por la letra que tengo xxx ahora me sabe mal: pongo ese ejemplo vale: va: qué hacemos↓			
148	CARLA: vamos a analizar éste primero↓			
149	SARA G: pero es que no sólo hay que poner eso: hay que poner TODO↑			
150	CARLA: joder↓			
151	SARA G: todo: todo esto: todo ↓			
152	CARLA: es que pone lo mismo en todo mira ((lee, parece que del dossier)) expresa hechos sucedidos en el pasado en una zona temporal anterior al presente en que se encuentra el hablante y los aspectos como ya terminados: nos presenta una la acción acabada –			Sdisc.21 – T:152-159 (G-OTR) Gestión de contenido. Caracterización de formas verbales (b)
153	SARA G: terminada y acabada es lo mismo↓			
154	CARLA: esta forma verbal nos puede indicar hechos pasados↓			
155	OTRA ALUMNA: otra vez↓			
156	CARLA: y terminados↓			
157	OTRA ALUMNA: otra vez↓			
158	CARLA: en la más apropiada para las narraciones↓			
159	OTRA ALUMNA: todo el rato lo mismo ↓			
160	SARA G: noo: si es lo mismo acabas de decir↑ si es lo mismo pa qué lo copias: déjalo↓			Sdisc.22 – T:160-162 (G) G.forma. T.escrito (c)
161	CARLA: espera↓			
162	SARA G: ah: vale↓			
163	CARLA: sí: mira:((lee lo que ha escrito)) expresa hechos sucedidos en el pasado y nos presenta la acción acabada en la más apropiada para para las narraciones ↓			Sdisc.23 – T:163-166 (G-OTR) Gestión de contenido. Caracterización (b)
164	Otra alumna: es acabada↓			
165	CARLA: expresa hechos sucedidos en el pasado: xxxx acción acabada↓			
166	SARA G: xxxx			

167	CARLA: hay que pasarlo a limpio: eh↑			Sdisc.24 – T:167-169 (G) G.trabajo (d)
168	SARA G: vale↓			
169	CARLA: =acaba			
170	SARA G: pero: está ya bien↑=			Sdisc.25 – T:170-177 (G) Gestión de contenido. Caracterización formas verbales (b)
171	CARLA: ((lee del texto de su compañera)) <i>expresa normalmente</i>			
172	SARA G: <i>una acción posterior</i>			
173	CARLA: no hace falta poner <i>normalmente</i> yo <i>normalmente</i> no lo he puesto			
174	SARA G: pues eso lo quitaré ((leen a la vez)) = <i>expresa una acción posterior a otra</i>			
175	CARLA: <i>expresa una acción posterior a otra</i> = <i>expresa: una acción posterior a otra</i>			
176	SARA G: <i>a otra</i> : ↓ <i>cuando esta acción se expresa en el pasado el condicional actúa como un futuro del pasado</i> y este ejemplo ↓((parece que señala algo del texto)): luego he puesto: <i>también puede utilizarse para expresar probabilidad</i> ↑ y este ejemplo ↓((de nuevo parece que señala algo del texto)) luego he puesto <i>el condicional simple se emplea como forma de cortesía en lugar de un presente</i> ↓ y esto sí que está todo bien: no↑ lo pasamos↑			
177	CARLA: vale↓ xxx			
178	SARA G: pedimos otro↑		Se refiere a otra plantilla del cartel	Sdisc.26 – T:178-185 (G) Gestión del trabajo (d)
179	CARLA: sí: ahora hay que hacer esto↓			
180	SARA G: hay que hacer qué↓			
181	CARLA: ((lee)) <i>en qué se diferencia el uso de los dos tiempos</i> ↓			
182	SARA G: eso lo haces tú			
183	CARLA: pero yo no::			
184	Otro alumno: nosotros queremos una para pasarlo a limpio↓		Se refiere a una hoja	
185	CARLA: nosotras también↓ (...) tía: en qué se diferencian↑ yo no lo sé↓ (...) está mal↓			

186	SARA G: pues no sé en qué se diferencian ↓ en que el pretérito perfecto simple siempre: siempre:: cómo te diría yo:: hace una::			Sdisc.27 – T:186-193 (G) Gestión de contenido Comparación de formas verbales (a)
187	CARLA: eso creo que se llama::			
188	SARA G: hace una acción en el pasado ↓			
189	CARLA: no::			
190	SARA G: no ↑ hombre eso es de lógica ↓		Pausa larga	
191	CARLA: qué quiere decir <i>expresa una acción posterior a otra</i> ↑			
192	SARA G: es qué ↑ <i>prometistes que nos ayudarías</i> ↑ nos prometió:: que luego nos ayudaría no ↑ de lógica			
193	CARLA: una acción posterior a otra:: yo he puesto <i>el pretérito perfecto simple nos presenta una acción ya acabada y el condicional::: al contrario:::</i>			
194	SARA G: <i>una acción posterior a otra</i> se refiere a esto ↑ <i>me dijiste que:: iríamos de viaje</i> eso no: verdad ↑ o sí ↑		Se dirige a la profesora	Sdisc.28 – T:194-205 (G-PR) (a)

195		PR: es que no puedo yo confirmarlo: ni confirmarlo: ni decir no puedo decir si está bien o mal yo creo que:: entre las dos ahora cuando hayáis hecho la explicación de las diferencias ehh lo revisáis lo de la compañera no↑ eso lo habéis hecho ya no↑		Sdisc.28 – T:194-205 (G-PR) Gestión de contenido. Comparación formas verbales (a)	
196	SARA G: no si revisao ya está lo que estamos haciendo ahora es:: ver la diferencia que hay entre uno y otro↓ por eso te había preguntao yo eso si::				
197	CARLA: es que no sabemos lo que quiere decir expresa <i>una acción posterior a otra</i> ↓				
198		PR: posterior: qué es posterior↑ anterior es anterior↓			
199	SARA G: antes↓				
200		PR: =posterior es después↓			
201	CARLA: posterior es después↓=				
202		PR: posterior es después↓			
203	SARA G: o sea que expresa una acción o sea ha expresao una acción y luego expresa otra que va después de esta acción (...) el condicional				
204	CARLA: ah↑ vale↓				
205	SARA G: entiendes↑				
206	CARLA: me dijistes xxx esta signi- en el pretérito perfecto simple es que ya está acabao ↑				Sdisc.29 – T:206-212 (G) Gestión de contenido. Comparación de formas verbales (a)
207	SARA G: cómo↑				
208	CARLA: que la acción ya está acabada↓				
209	SARA G: ahá↓				
210	CARLA: pero en el condicional aún no se ha hecho <i>dijiste que iríamos de viaje</i> pero aún no hemos ido↓				
211	SARA G: una acción acabada y el condicional al contrario: el condicional al contrario que el pretérito perfecto simple ehhh demuestra o expresa una acción que todavía no ha pasado: no↑				

212	CARLA: expresa una acción (...) pero una cosa: pero una cosa: el:: el condicional ese es que aún no ha suced- no ha pasado↓ es un fu- es un futuro: del pasado↓ es un futuro del pasado↓ xxxx compuesto de-↓			Sdisc.29 -T:206-212 (G) G. contenido. Compar. (a)
213	SARA G: EL AZUL↑ xxx si no me hace comprar dos↑			Sdisc.30 – T:213-215 (G) (d)
214	CARLA: está xxxndo en rojo↓			
215	SARA G: podemos pedir un rotulador↓			
216	CARLA: xxxx Vero: probabilidad qué↑ Vero↑ probabilidad qué↑		Se oye a Vero contestar a Carla	Sdisc.31 – T:216- 217 (G-OTR) (a)
217	SARA G: huy esto es de aquí↑ también puede utilizarse para expresar probabilidad			Sdisc.31 – T:216- 217 (G-OTR) (a)
218	CARLA: ah pues mira pongo: <i>el pretérito perfecto simple nos expresa =una acción ya acabada</i>			Sdisc.32 – T:218 (G) (a)
219	SARA G: lo::: voy pasando a limpio↑=			Sdisc.33 – T:219 (G) (d)
220	CARLA: y el condicional al contrario expresa una ac- pero me tienes que escuchar no↑			Sdisc.34 – T:220-228 (G) Gestión de contenido. Comparación (a)
221	SARA G: te estoy escuchando↓			
222	CARLA: síii ((tono de duda))			
223	SARA G: que enton-xxx			
224	CARLA: ((risas)) = <i>el pretérito perfecto simple</i>			
225	SARA G: acción acabada y que el condicional no=			
226	CARLA: <i>nos presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra: una acción que todavía no ha pasado↓ futuro del pasado↓</i>			
227	SARA G: que todavía no ha pasado↓ futuro del pasado↓			
228	CARLA: <i>me dijiste: que iríamos al cine↑</i>			

229	SARA G: no: como lo vas a hacer ↑			Sdisc.35 – T:229-248 (G) G. trabajo (d)
230	CARLA: o sea me dijiste: no↓			
231	SARA G: no: no: la más pequeña↓			
232	CARLA: no: la más mayor↓			
233	SARA G: no: y además bueno –			Sdisc.35 – T:229-251 (G) Gestión del trabajo (d)
234	CARLA: ((risas)) ay↑			
235	SARA G: eso no es justo↓			
236	CARLA: va ponte a-			
237	SARA G: yo soy más mayor que tú por meses↑			
238	CARLA: y qué↓			
239	SARA G: a ver: marzo: abril mayo junio julio↑ espera: marzo abril mayo junio julio agosto septiembre↑ seis meses mayor que yo↓			
240	CARLA: xxx			
241	SARA G: seis casi siete↓			
242	CARLA: si fueran ocho sí pero son–			
243	SARA G: no porque no llega a medio año↓			
244	CARLA: xxx va tía↑			
245	SARA G: xxx como lo tenga mal↑:: (...) esto lo pasamos↑ va–			
246	CARLA: va tía vas a pasarlo todo↑			
247	SARA G: yo yo primero↓			
248	CARLA: pues va tú primero↓			
249	SARA G: pongo aquí tu nombre y el mío↑ con qué boli lo hago todo↑			
250	CARLA: yo qué sé: tú sabrás↑			
251	SARA G: OYE ((a alguien de otro grupo)) tenéis un rotulador o algo no verdad↑			
252	CARLA: mira: está bien↑ =el pretérito perfecto simple=			Sdisc.36 – T:252 (G) (a)
253	SARA G: =funciona bien↑=			Sdisc.37 – T:253(G) (d)
254	CARLA: <i>presenta una acción ya acabada y el condicional al contrario expresa una acción posterior a otra una acción que todavía no ha pasado pero sigue siendo un pasado↓ (...) joder tía esto no tiene sentido porque dice una acción que todavía no ha pasado pero sigue sien- pero sigue siendo</i>			Sdisc.38 – T:254 (G) G.contenido. Compar. (a)

255	SARA G: Angus↑ si escribo con esto↑			Sdisc.39 – T:255-262 (G-PR) G. trabajo (d)
256	CARLA: eh↑			
257		PR: a ver: haz una prueba primero a ver a lo mejor se queda		
258	SARA G: xxxx lo hago↑			Sdisc.39 – T:255-262 (G-PR) Gestión del trabajo (d)
259		PR: sí: haz una prueba ahí↑ poned ahí el nombre- sí: escribe bien bien: sí: se destaca bien sí↓		
260	SARA G: xxx con esto↑			
261	CARLA: escribimos todo con el mismo color↑			
262		PR: sí:: con el mismo color: claro↓		
263	SARA G: xxxxx va dime			Sdisc.40 – T:263-272 (G) Gestión del trabajo (d)
264	CARLA: lo haces tú: vale↑			
265	SARA G: hago el tuyo y el mío↑ o hago el mío solo↑			
266	CARLA: haz el tuyo y luego yo hago el mío: no sé↓			
267	SARA G: el condicional↓ (...) me podrías dictar↓ bueno da igual↓ expresa:: una acción posterior a otra punto↓ yo escribo ahora esto y tú lo lees↓			
268	CARLA: no↓			
269	SARA G: sí: lo escribo yo y lo lees↓			
270	CARLA: vale pues xxx			
271	SARA G: bueno da igual↓			
272	CARLA: bueno a mí también me da igual si lo quieres escribir lo escribes↓			
D	SARA G: ah:: cuál↑			Sdisc.41 Digresiones (e)
D	CARLA: xxxx me pusiste xxx			
D	SARA G: con ese dedo xxx no que me refiero a xxxx no a otras cosas↓			
D	Otra alumna: va que te:: desconcentras en nada eh↑			
273	SARA G: iríamos es- iríamos es sin acento↑			Sdisc.42 – T:273-274 (G) (d) Sdisc. 43-(G-OTR) (e)
274	CARLA: sí ((dirigiéndose a otro alumno)) quedamos el viernes↑		Contesta a su compañera e inicia una breve digresión con un compañero.	

275	SARA G: xxxx que tuve:: ese es más gordo↑			Sdisc.44 – T:275-285 (G) G. trabajo (d)
276	CARLA: eh↑			
277	SARA G: aquí se han dejado esto: a ver: déjame escribir una palabra por fa-↓ ah éste es mejor↓ me dejas↑ no una palabra solo: a ver también que::			
278	CARLA: ahora no cambies: ahora no cambies↓			
279	SARA G: espera: sólo el <i>puede</i> ↓			
280	CARLA: que no: no cambies↑			
281	SARA G: para el nombre–			
282	CARLA: vale va:: tenías que haber puesto los apellidos (...)Galiana y Orts ↓			
283	SARA G: <i>también puede utilizarse (...)</i> espérate que no me va a dar tiempo a mí–			
284	SARA G: copia tú eso↓			
285	CARLA: ah mira qué chulo: de color lila: o morado↓			
	SARA G: a ver: Raúl: dime una cosa↓ ay me dejáis ver una cosa de lo de esto por favor↑		Mientras escribe, se dirige a un compañero.	Sdisc.45 Digresiones (e)
286	CARLA: hala↑			Sdisc.46 – T:286-288 (G) (d)
287	SARA G: te he movido mucho↑			
288	CARLA: no↓			
289	SARA G: se nos sale un poco: no pasa nada↑		A la profesora	Sdisc.47 – T:289-290 (G-PR) (d)
290		PR: no pasa nada↓		
291	SARA G: lo haces tú: mañana ↑			Sdisc.48 – T:291-295 (G) Gestión del trabajo (d)
292	CARLA: vale↓			
293	SARA G: mañana–			
294	CARLA: mañana lo lees tú ↓			
295	SARA G: no↓			
296	CARLA: a ver: no habías dicho una coma↑			Sdisc.49 – T:296-298 (G) (c)
297	SARA G: yo ↑			
298	CARLA: sí: me has dicho vale ↓		Pausa	

	SARA G: y tú tampoco		Se dirige a otro alumno	Sdisc.50 Digresiones (e)
	Digresiones con otros alumnos↓			
299		PR: deja ahí a tu compañera↓ ya lo tenéis todo no↑: lo estáis pasando a limpio↓		Sdisc.51 – T:299-305 (PR-G) Gestión del trabajo (d)
300	SARA G: sí↓			
301		PR: solamente↑		
302	SARA G: ha quedado un poco feo↓			Sdisc.51 – T:299-305 (PR-G) Gestión del trabajo (d)
303		PR: eh↑		
304	SARA G: que ha quedado muy soso↓			
305		PR: muy soso ((risas)) si queda bien↑ si está bien::↑ si es correcto↑ está muy bien- está muy bien- habéis hecho una letra perfecta↓		
306	CARLA: esto es que mira xxxx		Carla le pide a la profesora que apruebe el contenido	Sdisc.52 – T:306-309 (G-PR) G.contenido. Comparación (a)
307	SARA G: esto de aquí↑ hemos puesto el <i>pretérito perfecto simple</i> nos presenta una acción ya acabada y el <i>condicional al contrario</i> expresa una acción posterior a otra una acción que todavía no ha ocurrido: <i>pero- pero si-</i> ↑			
308	CARLA: <i>pero sigue siendo</i>			
309	SARA G: ah <i>pero sigue siendo pasado</i> ↓			
310		PR: pásalo Carla: pásalo: pásalo a limpio↓	Silencio mientras Carla escribe	Sdisc.53 – T:310 (PR-G) (d)

D	CARLA: toca↑ xxxx		Digresión	Sdisc.54 Digresiones (e)
D	SARA G: a mí me cuentas un euro			
D	CARLA: xxxx es dos dos xxx qué↑ con dos vale↓			
D	SARA G: que me ha- que me ha dicho que ponga uno así que: voy a ponerlo↓ una pregunta			
D	CARLA: xxxx			
D	SARA G: dónde↑			
D	CARLA: me ha pasado a mí↓			
D	SARA G: a mí↑			
D	CARLA: a mí y a ti↓ a qué no sabes si se te ha pasado alguna↑		Pausa larga	
311	CARLA: <i>sigue</i> lleva acento↑		Carla sigue revisando el texto	Sdisc.55 – T:311-316 (G-OTR) G.forma. (c)
312	SARA G: <i>sigue</i> -			
313	CARLA: Raúl↑			
314	SARA G: Dani, Dani <i>sigue</i> lleva accento↑			
315	CARLA: <i>pero sigue siendo::</i>			
316	Dani: <i>sigue</i> ↑			
317	CARLA: toma Raúl↑ xxxx ya está↓		Devuelve los bolígrafos y dan el trabajo por terminado	Sdisc.56 – T:317-320 (G-OTR) (d)
318	SARA G: xxxxxx			
319	CARLA: a ver Raúl: a ver xxx↑			
320	SARA G: azul verde y rojo↓ vale↑			

ANEXO V

DIÁLOGO II (PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE - PRETÉRITO ANTERIOR)

TAREA DE CONCEPTUALIZACIÓN

Nota: Comprende la transcripción completa del diálogo y la gráfica de síntesis, también recogida en el cuadro 30 (capítulo 6, apartado 6.3.1)

DIÁLOGO II : NICO-VICENT



- (a) - Gestión del contenido. Comparación de formas verbales
- (b) - Gestión del contenido. Caracterización de formas verbales
- (c) - Gestión de la forma. Texto escrito
- (d) - Gestión del trabajo
- (e) - Digresiones

TAREA 1- DIÁLOGO II

GRUPO (7): Nico-Vicent

DIÁLOGO II : 183 T LA EXPLICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE TIEMPOS VERBALES DEL PASADO				
Actividad 4- Realización de un cartel explicativo para acompañar la explicación oral sobre las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado. La profesora ha asignado a cada grupo de alumnos dos tiempos del pasado para que realicen la explicación. En este caso, se les ha asignado el perfecto simple y el pretérito anterior.				
SESIÓN QUINTA Fecha: 16 mayo 2007 – Primera hora (10.00-10.50, a partir del minuto 35, aproximadamente) Nº de turnos: 45				
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES. GRUPO (7): Nico-Vicent				
Turno	Alumnos (VICENT-NICO)	Profesora (PR)	Observaciones	Categoría
		PR: perfecto simple y pretérito anterior↑ Vicent y Nico ↓	La profesora acaba la explicación de la actividad asignando a cada grupo dos tiempos verbales	
1	NICO: xxx vamos a trabajar xxxx apoyar el brazo↑ gracias: para que te quepa		Los alumnos inician la consulta del dossier gramatical. Pausa larga mientras leen el dossier	Sdisc.1 – T:1-7 (G) Gestión del trabajo (d)
2	VICENT: rellénalo : por qué escribes ahí↑ subraya↓			
3	NICO: no ↓			
4	VICENT: por qué↑			
5	NICO: porque no: ya está ↓			
6	VICENT: =qué has subrayado↑=			
7	NICO: =ya está= explícame eso: a ver : cómo va a ser el pretérito perfecto simple ↑		Nico da por finalizada la consulta del dossier y pide a su compañero que le explique el tiempo verbal que tiene asignado.	
8	VICENT: pues::: el pretérito perfecto simple ((cambia el tono de voz, utiliza un tono escolar, de “decir la lección”)) es de aspecto perfecto ↓			Sdisc.2 – T:8-34 (G) Gestión del contenido. Caracterización de formas verbales (b)
9	NICO: claro xxxx no te he oído: un poquito más fuerte			
10	VICENT: ES DE ASPECTO PERFECTO			
11	NICO: xxx lo mismo que el mío			
12	VICENT: y expresa hechos que sucedieron en el pasado			
13	NICO: y eso qué significa↑		Nico pregunta para comprobar si su compañero entiende lo que está diciendo.	

14	VICENT: por lo tanto: si expresa hechos sucedidos en el pasado: es anterior al presente↑		
15	NICO: bieeeen: bien: bien: y al estar en el pasado tiene cosas anteriores y posteriores↑ o no ↑		
16	VICENT: anteriores y posteriores a qué ↑		
17	NICO: a él mismo		
18	VICENT: a él mismo↑ pues a él mismo no: a él mismo sí-		
19	NICO: pues no↓		
20	VICENT: y qué entiendes por anterior a él mismo↑		Discusión sobre el carácter absoluto o relativo del tiempo
21	NICO: el mío↓		Nico habla del pretérito anterior
22	VICENT: a ver-		
23	NICO: él mismo ha de ser xxx anterior a ÉL		
24	VICENT: ah:: ↑ TIEMPOS ↑		
25	NICO: ah:::		
26	VICENT: y el pluscuamperfecto		Comenta el carácter relativo del pluscuamperfecto, relacionándolo con el pretérito anterior. Aluden al valor de anterioridad respecto del perfecto simple
27	NICO: y otros::: el condicionaaal- ((con tono de reproche))		
28	VICENT: el condicional es futuro ↑		
29	NICO: va después		
30	VICENT: ah: vale: vale: fastidiosos: vale: vale: presenta acciones acabadas		Parece darse cuenta de que el condicional no está en el mismo grupo que los anteriores
31	NICO: acabadas↓		
32	VICENT: sí: sí: sí (...) y es la más apropiada para las narraciones y: bueno: pues eso: se utiliza siempre que se quiere:: ↑(...) que se relata o se informa sobre acciones o hechos pasados		
33	NICO: bueno: a ver: cómo: qué ejemplo tienes ↑		
34	VICENT: no he puesto ejemplos aún (..) tú no tienes nada escrito ↓		

Sdisc.2 – T:8-34 (G)
Gestión del contenido. Caracterización de formas verbales (b)

35	NICO: porque tú tienes la hoja ↑ ah::: xxxx qué haces ↑ no puedo escribir ↑		Se refiere a la plantilla del cartel explicativo	Sdisc.3 – T:35-41 (G) (d)
36	VICENT: pero yo también (..) así ↑			
37	NICO: ah: vale ↓			
38	VICENT: mira : Nico : wait : wait			
39	NICO: I'm waiting for you			
40	VICENT: y tú (..) cuál tenías↑			
41	NICO: yo tengo el anterior : ah::: que me ponga ↑ ah: vale			
42	VICENT: ah: se me ha olvidado decirte una cosa		Breve digresión: comentarios ajenos al trabajo	Sdisc.4 Digresiones (e)
D	NICO: qué ↑			
D	VICENT: que se ha quedado con lo que importa			
D	NICO: eso es mío			
D	VICENT: ah::: pues me he confundido			
D	NICO: ah::: te explico yo el mío ↑		Vuelta al trabajo	Sdisc.5 – T:42-45 (G) Gestión del contenido. Caracterización de formas verbales (b)
43	VICENT: sí			
44	NICO: a ver ((adopta un tono de voz escolar, de “decir la lección”)) el pretérito anterior tiene aspecto perfecto y es un tiempo que va justo anteriormente al pretérito perfecto simple inmediatamente después al igual que el pluscuamperfecto (..) esta forma está cayendo – en acciones inmediatamente anteriores ↓ ((deja en suspenso la frase y reformula la idea anterior)) y está cayendo en desuso por lo que se le está teniendo una forma arcaica que sólo se utiliza en xxxx determinadas: que son las que encontré en los ejemplos ↓qué significa que tenía aspecto perfecto↑			
45	VICENT: pues que no es imperfecto: que está pasado: que se ha acabado de xxxx			
	NICO: ((hablando directamente a la grabadora)) CONTINUAMOS LUEGO		Suena el timbre de final de clase.	

SESIÓN SEXTA Actividad 4 (cont.)- Realización de un cartel explicativo para acompañar la explicación oral sobre las diferencias entre dos tiempos verbales del pasado. Tras el descanso, la profesora recuerda a los alumnos cómo han de elaborar el cartel. A continuación, los alumnos retoman la actividad.				
Fecha: 16 mayo 2007 – Segunda hora (11.10-12.05) N° de turnos: 138				
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES. GRUPO (7): Nico-Vicent (cont.)				
Turno	Alumnos (VICENT-NICO)	Profesora (PR)	Observaciones	Categoría
46	NICO: es que este verbo se puede poner así: así también se puede poner normal: sabes↑			Sdisc.6 – T:46-68 (G) G. contenido. Comparación formas verbales (a)
47	VICENT: eh ↑			
48	NICO: que el pretérito anterior hay que ponerlo con otra cosa para que tenga sentido: el pretérito simple no hace falta		Nico alude al carácter relativo del pretérito anterior	
49	VICENT: xxxx ((como si leyera lo que ha escrito)) el pretérito perfecto simple es un tiempo pasado acabado y el pretérito anterior también: pero más pasado ↓			
50	NICO: el pretérito anterior es un tiempo ↑			
51	VICENT: =muy pasado=			
52	NICO: =que va anterior al pretérito perfecto simple=			Sdisc.6 – T:46-68 (G) Gestión del contenido. Comparación formas verbales (a)
53	VICENT: sí			
54	NICO: sabes ↑			
55	VICENT: pues:::			
56	NICO: qué más ↑			
57	VICENT: eso xxxx son pasados			
58	NICO: y son perfectos ambos			
59	VICENT: y narran acciones pasadas acabadas			
60	NICO: si fuera perfecto qué significaba ↑ xxxx			
61	VICENT: eh::: perfecto significa que la acción está acabada			
62	NICO: ah (..) bueno: se diferencian (...) en qué se diferencian ↑ en::: que			
63	VICENT: xxxx			
64	NICO: indica que es anterior			
65	VICENT: xxxx			
66	NICO: xxx ((risas)) indica una acción anterior a la del pretérito perfecto simple			
67	VICENT: xxx			
68	NICO: una acción inmediatamente anterior (...)			

69	VICENT: tío ↑ pero ves por la línea ((risas))		El comentario muestra que Nico está escribiendo mientras habla con Vicent	Sdisc.7 – T:69-70 (G) Gestión del trabajo (d)
70	NICO: qué más da↑ inmediatamente anterior (...) y que no es una línea: son puntos			Sdisc.7 – T:69-70 (G) Gestión del trabajo (d)
71	VICENT: xxxxx autores Nicolás Alberto Sepeda León		Vicent imita el seseo de Nico, que es colombiano.	Sdisc.8 – T:71-75 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
72	NICO: y por orden alfabético			Sdisc.8 – T:71-75 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
73	VICENT: el burro delante pa que no s'espante			Sdisc.8 – T:71-75 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
74	NICO: no porque después xxx			Sdisc.8 – T:71-75 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
75	VICENT: pues eso iguales			Sdisc.8 – T:71-75 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
D	DIGRESIONES		A partir de aquí, parece que han terminado y comienzan las digresiones, que acaban cuando interviene la profesora, que se dirige a toda la clase	Sdisc.9 Digresiones (e)
76		PR: Oye ↑ a ver una cosa por favor: por favor↓ veo que algunos daís el trabajo por acabado pero yo creo que::: eh::: estáis muy distraídos: hay que revisarlo y la revisión se tendría que hacer entre los miembros del grupo: entre los dos o los tres (..) por qué ↑ porque posiblemente si hay algo mal, el compañero se dé cuenta ↓		Sdisc.10 – T:76 (PR-G) Gestión de trabajo (d)

77	NICO: esto ya te he dicho que es <i>perfecto</i>			Sdisc.11 – T:77-84 (G) Gestión del contenido. Comparación (a)
78	VICENT: ya			
79	NICO: cómo es que consta de sólo una palabra↑		Observación formal: todos los perfectos son compuestos (dos palabras) y éste tiene sólo una	
80	VICENT: eh ↑			
81	NICO: nada			
82	VICENT: es perfecto simple: es una sola palabra			
83	NICO: y perfecto también: qué te estoy diciendo ↑			
84	VICENT: no			
D	DIGRESIONES		Se distraen de nuevo y se ponen a hablar sobre una canción en sueco.	Sdisc.12 Digresiones (e)
85		PR: eh:::↑no lo habéis pasado a limpio ↑a ver: Vicent: va: por favor		Sdisc.13 – T: 85-107 (PR-G) Gestión del trabajo (d)
86	NICO: sí			
87		PR: ((lee el cartel)) yo lo pasaría a limpio: no↑ o qué↑		
88	NICO: vale			
89		PR: lo habéis revisado (..) los ejemplos y todo entre los dos ↑		
90	NICO: =sí=			
91	VICENT: =sí=			
92		PR: sí		
93	VICENT: con boli↑			
94	NICO: claro ↓			
95		PR: sí ↑ o con::: o con un rotulador		

96	NICO: tienes pilot ↑			Sdisc.13 – T:85-107 (PR-G) Gestión del trabajo (d)
97	VICENT: con un rotulador			
98		PR: tenéis otra hoja eh ↑ hay más hojas eh ↑para pasarlo a limpio		
99	VICENT: vale			
100	NICO: te lo voy diciendo			
101	VICENT: no tengo negro			
102	NICO: el azul: el que cante más			
103		PR: boli: sí ↓		
104	VICENT: el azul: que canta más			
105		PR: a ver: hacer una prueba primero ahí: hacer una prueba↓		
106	NICO: no es muy gordo ↑ xxx pues: mira: Vicent: Vicent: hala↑			
107	VICENT: vale: a ver			
108	NICO: puedes meter todo esto ↑ no creo			
109	VICENT: no: pero::: es que has puesto cosas::: un puñao ↑		Se refiere a que hay mucho texto en el cartel	
110	NICO: creo que hay que poner todo lo que se pudiera↓			
111	VICENT: qué pone aquí ↑ vale: <i>suele usarse exclusivamente: bueno a ver pretérito perfecto simple</i>			
112	NICO: exacto (...) xxxx			
113	VICENT: xxxx ((parece intentar descifrar el borrador de su compañero))			
114	NICO: hechos sucedidos en el pasado		Nico va leyendo el texto que Vicent ha de escribir (en cursiva)	
115	VICENT: en el pasado punto presenta acciones acabadas (..) hablé por teléfono antes de hacer los deberes ↓			
D	NICO: hey ↑ y si llamamos a los suecos un día ↑		Breve digresión	Sdisc.15 Digresiones (e)
D	VICENT: deSdisc.isc.e tu móvil ↓			
D	NICO: no (..) deSdisc.isc.e una tarjeta: tío			

116	VICENT: <i>jugué al ajedrez (..) jugué al ajedrez y punto</i> ↑		Escribe uno de los ejemplos	Sdisc.16 – T: 116-136 (G) (c)
117	NICO: no te entiendo↓			
118	VICENT: exacto ↓			
119	NICO: exacto (..) déjame que lo meta yo–			
120	VICENT: no↓			
121	NICO: lo metes todo ↑			
122	VICENT: mira ↓			
123	NICO: <i>inmediatamente::: anterior::: al pretérito :: perfecto simple: coma: como el pluscuamperfecto: punto: está:::</i>			
124	VICENT: vale↓			
125	NICO: aquí me ha faltado la xxxxx y ponemos un punto, vale.			Sdisc.16 – T:116-136 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)
126	VICENT: <i>Esta forma está</i>			
127	NICO: iba a poner <i>está cayendo</i>			
128	VICENT: <i>cayendo</i> es con elle ↑			
129	NICO: con ele ele			
130	VICENT: sí: <i>en desuso</i>			
131	NICO: <i>y se le ve como una forma:::</i>			
132	VICENT: <i>arcaica</i>			
133	NICO: venga: vamos			
134	VICENT: no			
135	NICO: <i>sustituida</i>			
136	VICENT: <i>sustituida</i> ↑			
137	NICO: <i>sustituida por- sustituida por el pretérito perfecto simple</i>			Sdisc.17 – T:137-142 (G) Gestión del contenido. Comparación (a)
138	VICENT: eso da igual ↑			
139	NICO: no: no: que no da igual			
140	VICENT: que sí:::			
141	NICO: que sí: que solo falta la otra línea			
142	VICENT: <i>vaale: sustituida ... pongo pretérito pps</i> ↑			

143	NICO: se confunde con las presentaciones de power point ↓ (..) se usa			Sdisc.18 – T:143-155 (G) Gestión de la forma. Texto escrito (c)	
144	VICENT: se usa				
145	NICO: de manera::: exclusiva::: con				
146	VICENT: con				
147	NICO: unas				
148	VICENT: unas				
149	NICO: expresiones::: determinadas ↓ (..) pon entre paréntesis				
150	VICENT: entre paréntesis ↑		En tono de burla		
151	NICO: entre paréntesis ((repite adrede el error)) en cuanto				
152	VICENT: en cuanto				
153	NICO: luego que				
154	VICENT: coma (..) luego que				
155	NICO: tan pronto como				
D	VICENT: xxx		Breve digresión		Sdisc.19 Digresiones (e)
D	NICO: seguro ↑ cuánto te cobran ↑va				
D	VICENT: xxxx no sé: cómo es ↑				
156	NICO: tan pronto como–			Sdisc.20 T:156- (G) (c)	
157	NICO: es simple: es una diferencia: uno sirve para una cosa y otra cosa no ↑		Nico responde a un compañero (X) que le ha preguntado por la diferencia entre dos formas verbales. Vicent sigue escribiendo el cartel	Sdisc.21 – T:157 (OTR-G) G.contenido. Comparación (a)	
158	VICENT: en cuanto lo hubo dicho, se marchó↓			Sdisc.22 – T:158 (G) (c)	
159	NICO: a ver uno sirve para decir una cosa en un: en un momento cuál sea↓			Sdisc.23 – T:159 (OTR- G) (a)	
160	VICENT: en cuanto lo huuubo dicho–			Sdisc.24 – T:160 (G) (c)	

161	NICO: pretérito perfecto simple, es simple. Pues, el pluscuamperfecto es anterior al perfecto –			Sdisc.25 – T:161-167 (OTR-G) Gestión del contenido. Comparación de formas verbales (a)
162	X: no			
163	NICO: es imperfecto ↑ es pluscuamperfecto (..) sobre todo una diferencia::: hay una diferencia			
164	X: xxxx			
165	NICO: ah ↑ porque el pluscuamperfecto es anterior (..) y eso: pues si lo tienes ahí ((señalando al dossier)) uno sirve para una cosa no ↑ ahí lo tienes en plan simplificado uno sirve para una cosa y el otro para la otra no ↑			
166	X: igual que éste: expresa acciones anteriores a xxxx			
167	NICO: es lo mismo que el nuestro::: ((silencio)) bueno		Acaba la consulta del compañero. Vuelta al trabajo	Sdisc.26 – T:168-175 (G) Gestión de forma. Texto escrito (c) / Gestión de contenido. Comparación (a)
168	VICENT: en que el pretérito perfecto simple			
169	NICO: <i>en que el pretérito anterior (..) espera espera para xxxx: quieres que pongamos en que el pretérito anterior indica una acción inmediatamente anterior al perfecto simple o que el pretérito perfecto simple es una acción posterior a la del pretérito anterior ↑</i>			
170	VICENT: xxxxx			
171	NICO: <i>en que el pretérito perfecto simple es una acción</i>			
172	VICENT: es una acción			
173	NICO: <i>posterior</i>			
174	VICENT: <i>inmediatamente posterior</i>		Vicent matiza la observación de Nico sobre la posterioridad del pretérito anterior añadiendo el criterio de <i>inmediatez</i> .	
175	NICO: <i>a la del pretérito anterior</i>			
176	VICENT: <i>Nicolás A. Cepeda</i>			
177	NICO: no: no: no: acento en la a, en la de ás (..) NO: EN ÉSA NO ↑			Sdisc.27 – T:176-181 (G) Gestión de forma. Texto escrito (c)
178	VICENT: <i>nicolás cepeda</i>			
179	NICO: sabes que en Suecia me comprenden ↑			
180	VICENT: de qué ↑			
181	NICO: que ponen <i>Nicolás Cepeda León</i> porque xxxx los dos apellidos indica que mis padres están separados y xxxxx			

182	VICENT: devuélvele el pilot a Maica			Sdisc.28 – T:182-183 (G) (d)
183	NICO: Ya está (..) that's Maica			
D	DIGRESIONES		Dan por acabada la tarea. Nuevas digresiones mientras esperan a que acabe la clase.	Sdisc.29 Digresiones (e)

ANEXO VI

LAS PLANTILLAS DE PLANIFICACIÓN DEL RELATO DE LOS ALUMNOS

TAREA DE USO REFLEXIVO

Nota: Faltan las plantillas correspondientes a los estudiantes 8 y 9,
que no entregaron el texto.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid (pueblo del cual guardo muchos recuerdos)
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Iba a la piscina con mis amigos, pasábamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la plaza de Cervantes, donde también pasábamos la mayoría del tiempo
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Ese verano cumplí 15 años y como celebrar los 15 años en mi cultura hace parte de nuestra cultura, me iba a Colombia a celebrar con mi familia y por lo alto, como una princesa.
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Llevaba 2 años sin ir a Colombia y prácticamente los obs. había hecho lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: quede ver a mi familia y amigos que desde hace mucho tiempo no los veía.

BORRADOR

1. Tenía 15 años y estaba en Menorca.
2. Habitualmente pasaba mis veranos en Port S'ocaya, donde vivía con mis amigos del verano.
3. Des de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, y yo nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca. Nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos pero dimos la vara a nuestros padres pues nos dejaron.
4. Lo habíamos planeado para hacerlo más adelante pero nos entraron tantas ganas que solo nos faltó suplicarles a nuestros padres para poder ir.
5. Llegamos con ganas de volver ya que justo el último día conocimos a más gente.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: ...12 años.....
.....
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: ...De...le...nataba... tarde,
para... me... tenel... que... esperar... a... que... y... a... b... c... d... e... f... g... h... i... j... k... l... m... n... o... p... q... r... s... t... u... v... w... x... y... z...
... donde... estaba... hasta... la... 3... despues... comin... volvia... a... le... p... i... e...
... cenaba y salia.
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: ...De... fui... en... el... isla...
... de... mi... padre... a... Ibiza... 2... semanas... (hasta... que...
... me... f... ampi... el... br... o...)... y... tuvinos... que... volver...
.....
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Nada... Supongo... que...
... mi... padre... lo... habian... planeado... de... antemano...
... pero... una... crisis... una... cosa... antes... del... viaje...
... Tambien... me... por... el... plan... del... verano... haciendo...
... el... vacio.
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
... Después... la... ESA... me... pase... el... resto... del... verano...
... haciendo... el... viaje... y... me... p... re... como... una...
... g... amba...
.....

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años en la india

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: pues iba viajando por las islas en un barco y andando por la selva.

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: vi una serpiente muy aso de una pitón

4. Qué había pasado antes de ese suceso: que habíamos visto alguna o algo moverse

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: que vino detrás de nosotros pero le tendimos una trampa y la cazamos.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años, en Nueva Zelanda
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: habitualmente iba a clase por la mañana, a continuación estaba ahí con mis amigos y por la tarde jugábamos Rugby
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que fui una semana a hacer Snow board, en el monte Turoa, y aunque no había hecho antes snowboard aprendí muy rápido y disfruté mucho el viaje
4. Qué había pasado antes de ese suceso: habíamos estado viendo la 1ª temporada de "Prison break"
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Después volvimos a casa (en Auckland) y de allí nos fuimos a una fiesta en casa de un amigo

Importante

Importante

Placeres

Comer

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años en
Valencia y Zaragoza

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: conociendo la
ciudades

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Pues como era la
vez todo con "avenir" era mi

4. Qué había pasado antes de ese suceso: en ese año
regué a Madrid de Colombia y posteriormente
regue a Valencia

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:

ESTUDIANTE -7

Plantilla act. 5

Planificación de un relato

Anexo VIII

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 15 años. Norte de Dinamarca.
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Caminando por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante, Nicolas.
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Apareció un reno y lo cazamos ya que nos estábamos muriendo de hambre.
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Pudimos el tren en Dinamarca, el cual llevaba a Suecia.
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Nos cogieron haciendo autoestop y pudimos llegar a nuestro destino.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: Tenía 14 años y estaba en Port-Saplaya (Albaraya)
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En la piscina que hay debajo de mi casa y en la playa (que está a 2 minutos de mi casa)
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que me subí por primera vez en un avión dirección a Bergamo (Italia)
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Que unos amigos míos después de estar unos días en Port-Saplaya se volvieron a su país y ya los echaba de menos después de no verlos en nada
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que después de un año vi a mis amigos y me quedé 1 mes en Italia, me lo pasó muy bien y visité varias ciudades famosas

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: tenía 15 años
estaba en Pat. playa.
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En la playa o en
la piscina de solía estar a parte de
que estaba a veces jugando a fútbol.
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Que yo quería que
me regalasen una tabla de surf y al cabo
de poco tiempo me la regalaron uno de los
mejores regalos que me podían hacer.
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Antes de que me
regalaran la tabla de surf yo ya lleva
va mucho tiempo pidiendo la tabla.
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
Después de que me compraran la tabla
después que hubieran olas y siempre que
habían me metía al agua a hacer surf.

Tenía: ¡muy perfecto estaba: ¡muy perfecto
→ solía estar o también

FENERIFE / MALLORCA

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenias ese verano y dónde estabas: 14 años

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: ^{Estar} En la piscina del hotel a la visita a la catedral de Mallorca

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Conocer a un chico a ir a pasear a la playa de noche en plan romántica

4. Qué había pasado antes de ese suceso: Me había ido a visitar el centro de Mallorca y la catedral

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Me fue a dormir a la bañera porque no podía dormir con las sanguijuelas de mi abuelo



Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 4 años.....
Orlando (Florida).....
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En el parque de atracciones y con la familia.....
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Que nos fuimos toda la familia por parte de mi madre de viaje todos juntos.....
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Que fue super divertido ya que estábamos toda la familia junta y estábamos siempre de vacaciones.....
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que cuando llegamos a casa estábamos cansados y años después cuando nos juntamos toda la familia aun lo recordamos y nos reímos.....

No utiliza condicionales ni pluscuamperfecto

Utiliza perfectos simple y imperfecto.

Plantilla act. 5

Planificación de un relato

Anexo VIII

* escribir un relato
- El primer capítulo del relato es el pasado de...

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 7 años, en La Florida en un apartamento
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: yendo a la playa y conociendo a gente
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: conoci gente nueva
4. Qué había pasado antes de ese suceso: nada
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Después nada más conoci a gente y hacerme muy amiga de una que conoci cada más

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 6 años.....
estaba en Roma (Italia) en 1997.....
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: visitando...tiendas.....
viendo...edificios, de compras, comiendo...piza.....
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: que estaba en el.....
coliseo de Roma cuando venían hacia mí unas.....
gladiadores, no sabía que hacer, al final.....
salí corriendo.....
4. Qué había pasado antes de ese suceso: que salí por mi.....
cuenta a hacer fotografías, todo parecía...divertido.....
hasta que me perdí.....
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
al final me encontré con mis padres.....

1. Tenía 11 años y estaba en Brit. Sepleya.
2. Todas las mañanas me levantaba temprano para ir a la piscina con mis amigos, después de comer hacía un poco de deberes hasta las 19:00, después íbamos otra vez a la piscina, luego nos íbamos a casa a coger las cosas para ir a pescar, a la hora de cenar nos íbamos a casa a ducharnos y arreglarnos y cogíamos un bocadillo para cenar todos juntos en la calle, cuando acabábamos de cenar nos pasábamos toda la noche jugando al escondite o a polis y cacos.
3. me caía a una persona ~~que~~ muy especial
4. ~~cuando~~ me caí de la bicicleta y me ayudo a levantarme.
5. siempre íbamos juntos, nos hicimos muy amigos, ~~pero~~

El verbo que nos utilizas es el pretérito imperfecto.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 9 años, Mallorca
15 días en un hotel
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Hicimos muchas
amigos y estábamos junta todo el día
y nos lo pasábamos muy bien. íbamos a las playas
de Mallorca que son muy bonitas y por la tarde íbamos
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Que en un hotel a la piscina
hubiera tanta gente de nuestra edad y de
edades muy cercanas y que hicimos
mucha amistad
4. Qué había pasado antes de ese suceso:
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
Con una amiga que hice mucha amistad
nos mandaba cartas hasta los 13 años
y aun hablamos por internet.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 14 años.....
en un campy al que siempre voy en fiestas
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: jugando a fútbol
durmiendo bañandome en la playa o la
piscina, etc.....
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:
Que a un amigo mio le abrieron
la cabeza con una piedra.....
4. Qué había pasado antes de ese suceso: hubo
una pelea.....
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
Tuvó que irse al hospital.....
se fueron.....

por el condicional

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: *..Tenia..14..años..
..y..estaba..en..Plena..Africa..Congo.....*

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: *..Jugaba...a...cazar...
..jabalis...y...elefantes...teniendo...en...venta...el...risgo...
..que...comeramos.....*

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: *..D...un...amigo...nuestro...un...
..jabali...le...cago...y...tuvimos...que...ir...todas...a...por...el...
..jabali...y...su...manada...para...los...matamos...a...casi...
..todas...y...los...demas...ulteran.....*

4. Qué había pasado antes de ese suceso: *..Que.....
.....
.....
.....*

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
.....
.....
.....

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: *tenía 15 años*
estaba en Ecuador
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: *En días los pase*
travieso los últimos pruebas de mi vestido
ensayando el baile con mis damas y caballeros
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: *A última hora cuando*
se supo que todo ya estaba listo, mi
madre no podía viajar desde España
4. Qué había pasado antes de ese suceso: *Se era su hermana*
de agosto y estaban toda la familia
juntos al completo
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
est final mi madre pudo viajar, la
festa salió perfecta y me fui de viaje
con mis amigos ese día fue el regalo de mi
madre

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: *Hasta el 29 de junio tenía 14 años. Luego cumplí los 15.*
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: *Pues ayudaba en casa, comía, dormía, salía con mis amigos, pero también estudiaba ya que tenía asignaturas pendientes que luego recuperé.*
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: *Me fui con una amiga de vacaciones, no muy lejos, a Luarca, pero el sitio no importaba. Aparte de relacionarme más con ella llegué a conocer a los que hoy día son: mi mejor amigo, al que le cuento todo, y mi mejor amiga, mi confidente, la que me da consejos.*
4. Qué había pasado antes de ese suceso: *La 1ª vez que vi al que hoy día es mi mejor amigo fue hace 6 años en una piscina, según recuerda él, tan solo le dije Hola y me fui corriendo o nadando mejor dicho. Y con ella, la conocí hace 3 años pero con no habíamos hablado hasta el año pasado. La verdad es que he sido una de las mejores cosas que me han pasado en la vida.*
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: *Ahora seguimos igual, las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Si no lo hubiera impedido mi mejor amigo se habría ido a trabajar fuera de Valencia, menos mal que lo convencí para que no se fuera.*

ANEXO VII

LAS PRIMERAS VERSIONES DE LOS RELATOS

TAREA DE USO REFLEXIVO

Nota: Faltan los relatos de los estudiantes 15, 20 y 21, que no realizaron la primera versión del texto.

ESTUDIANTE - 1

El mejor Verano de mi vida.

Ese Verano tenía 14 años, vivía en Alcala de Henares, Madrid. (quebo del cual guardo muchos recuerdos).

Habitualmente iba a la piscina con mis amigos, pasabamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la plaza de Cervantes, donde tambien pasabamos la mayoria del tiempo.

Ese verano ^{cumplia} cumplia 15 años, y como celebrar los 15 años en una chica ^{es} hace parte de nuestra cultura, me iba a Colombia a celebrarlo con mi familia y por lo alto, como una princesa.

Antes de irme a Colombia llevaba 2 años sin ir a ~~la piscina~~ y practicamente los dos veranos habia hecho lo mismo, la piscina, la plaza, la ^{estuve haciendo} universidad, etc.

Después de haber llegado a Colombia
y celebrar mis 15 feste ver a mi familia
y amigos que desde ^{hacia} hace mucho tiempo
no los veía y a los que extrañaba mucho.

Muchos de ellos están bien.

ESTUDIANTE - 2

BORRADOR

1. Tenía 15 años y estaba en Menorca.
2. Habitualmente pasaba mis veranos en Port S'ocanya, donde vivo con mis amigos del verano.
3. Dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, y yo nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos pero después la casa a nuestros padres pues nos dejaron.
4. Lo habíamos planeado para hacerlo más adelante pero nos entraron tantas ganas que solo nos faltó suplicarles a nuestros padres para poder ir.
5. Llegamos con ganas de volver ya que justo el último día conocimos a más gente.

UNA ISLA PARA TRES AMIGOS

En el mejor verano de mi vida: yo tenía 15 años, en este verano pasado, y estaba en Menorca. Habitualmente pasaba mis veranos en Port S'ocanya, donde vivo, con mis amigos de verano, todo el día en la playa y en la piscina y por la noche después de estar tranquilos en Mc Donald's o por helados o a la Sirocencia. Vine a Menorca con dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema, nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos a una isla pero después de tanta insistencia, lo conseguimos nos pasamos todo el viaje a la cartola y en la playa. En un principio este viaje lo planeamos para más adelante pero de pensar en ese viaje nos entraron muchas ganas que solo nos faltó suplicarle a nuestros padres para ir. Al final llegamos con ganas de volver para ver a nuestra familia y amigos amigos justo de última noche conocimos a gente que esperamos volver a ver este verano si nos dejan volver.

si hubiésemos pensado a habíamos conocido

(15) habíamos conocido

- Usa mucho el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto como *lucía, subí, elevaba...*
- Aparece *pluscuamperfecto* y *condicional*

~~...~~ HACIA IBIZA. * ESTUDIANTE-3

Ya ^{imp} lucía casi un mes desde que había acabado ^{pluscuamperfecto} el curso. Llevaba ^{imp} semanas disfrutando del sol, la playa y la piscina, levantándose ^{imp} tarde para no tener que esperar a que ^{la} abrieran ^{la} piscina, sin que mis padres ~~...~~ ^{imp} te dieran creencia de que vivía ^{imp} en su casa, a la que solo ^{imp} iba para comer (o para comer comida) y dormir. Tenía 12 años, había ^{imp} acabado la educación primaria y estaba ^{imp} roía como una gamba. Y con eso era feliz. Pero a la rutina ~~...~~ de "levantarse, ir a la piscina, comer, ir a la piscina, comer, salir y dormir", no me aburría, y tampoco tenía ^{imp} problema ^{desearme} de la deliciosa comida de la restaurante de la zona de la playa.

~~...~~ ^{pas} Entonces fué ^{pas} cuando mis padres se ambicionaron ^{pas} la gran sucesos: habían ^{pluscuamperfecto} decidido que íbamos ^{pas} a Ibiza en el pequeño velero que mi padre tenía ^{pas}, y que siempre ^{pas} tenía con él. Lo cierto es que no me lo tomé con mucha ilusión: cuando ^{imp} me iban a dejar de mis amigos para ir todo el mes de agosto con mis padres... a Ibiza, "Eso es, bien dejaron mar por muerto!!"

~~...~~ ^{pas} Entonces me despedí de todos y me subí al velero ^{pas} dispuesta a conquistar los mares. Pero los mares

son muy grandes, y en el ~~trazo~~^{trazo} de mi padre
~~condicionado~~^{condicionado} tardábamos 3 días en llegar a Ibiza. ~~Y~~^Y a las
 Y horas ~~ya~~^{ya} ganamos de ~~que~~^{que} el puetero
 velento dejaba de moverse de un lado para otro y
 empezase a avanzar. Me pasé 2 días en la
 misma posición: tumbada, cara al sol en la proa,
 y tumbada, cara al techo en el camarote de proa.
 Teníamos una pinta pésima: todos rojos y ojeros.
 Al 3 día ya divisamos Ibiza, y ~~lo~~^{lo} más
 interesante del viaje: los delfines, que ~~iba~~^{iba} de un lado
 para otro del velero. Cuando ~~llegamos~~^{llegamos} a Ibiza
 lo primero que ~~me~~^{me} ~~quiso~~^{quiso} pisar ~~se~~^{se} -- y dormir ~~en~~^{en}
 las 2 semanas siguientes nos ~~los~~^{los} ~~permanecimos~~^{permanecimos}
~~en~~^{en} ~~las~~^{las} ~~plazas~~^{plazas} de playa en playa, si hay algo
 en lo que el velero de ventana es que te
 permite ir a todos los lugares próximos al mar.
 Hasta ~~que~~^{que} casi 14 días, comía ~~gambas~~^{gambas} y
 en bermudas. Hasta ~~que~~^{que}, haciendo el mono con
 la botaboca, me ~~roté~~^{roté} y me ~~caí~~^{caí}, distorsionando
 un hombro. y ahí ~~acabó~~^{acabó} el viaje. Mis padres ~~decidieron~~^{decidieron}
 que para este ~~permanecido~~^{permanecido} nel, con el brazo
 inmovilizado, lo ~~pasé~~^{pasé} ~~en~~^{en} casa, donde
 había aire fresco y mis amigos ~~podían~~^{podían} ~~venir~~^{venir}
 a visitarme. Yo no ~~volví~~^{volví} en velero. ~~Me~~^{Me} ~~pasé~~^{pasé} ~~mis~~^{mis} ~~padres~~^{padres}
~~compraron~~^{compraron} 2 billetes de Ferry. y me ~~fui~~^{fui} con ~~ellos~~^{ellos}
~~visitar~~^{visitar} mi hermana pequeña, que ~~había~~^{había} ~~estado~~^{estado}
~~todo~~^{todo} el viaje incordiándose, ~~ya~~^{ya} ~~era~~^{era} rumbo a Valencia.
~~Me~~^{Me} ~~pasé~~^{pasé} ~~en~~^{en} ~~las~~^{las} ~~2~~² ~~semanas~~^{semanas} ~~siguientes~~^{siguientes} ~~velo~~^{velo} ~~a~~^a ~~la~~^{la} ~~rutina~~^{rutina}, pero
~~me~~^{me} ~~me~~^{me} ~~trazo~~^{trazo} ~~inmovilizado~~^{inmovilizado}

ESTUDIANTE - 3 (cont.)

Entró de poco ^{condicional} comenzaría el curso, el primer ^{condicional} año de 1º de la ESO, ^{condicional} cerrarían la piscina y ^{condicional} acabaría el verano. Y aunque no me ^{imp} gustaba ^{la idea de que} se acabaran ~~se acabaran~~ las vacaciones, si ^{imp} tenía cierta ilusión por volver a ver ^{viejos} compañeros ~~los~~ y conocer a los nuevos.

Espero

10

ESTUDIANTE - 4
 Mi mejor verano fué hace el año pasado cuando tenía 15 años. ^{Éste período que} ganamos un concurso ^{de la televisión} y nos desaron un viaje ^{de un año} de crucero por las islas exóticas de la India.

Yo pasaba el día en el barco vajando ^{una isla a otra} y andaba por la selva ^{con la expedición}.

Un día, en la selva, vimos algo moverse entre las plantas ^{umbrosas}. ¡Era una serpiente gigante! Comenzamos a correr pero ella iba más rápida. Entonces, le tendimos una trampa ^{al filo de la expedición} y le cazamos ^{en la oscuridad durante una trampa}. Después llevamos la serpiente al zoológico, donde está.

No cambiéla ni un verso.

[Verbo por la selva.]

↓
 Filón se dice que se ha puesto cuando se lea a él.

Todo lo que queda en lápiz es lo que queda en la historia de el año (año 80)

16'25"

ESTUDIANTE - 5

EL GRAN RIVAL

Las antípodas españolas, en concreto Nueva Zelanda y
con quince años cuando pasó mi mejor verano (que yo me acordé)

Allí habitualmente iba a clase por la mañana, donde mis deberes
eran relacionarme con la gente, cuando acababan las clases
andaba por Auckland con mis nuevos amigos. hasta que empezá-
bamos nuestro entrenamiento de Rugby.

Una semana fuimos a practicar snowboard, en la pista de
Turoa. Aunque nunca había hecho snowboard aprendí rápida-
mente y así disfrutaba mucho con el deporte y del
viaje, además de que mejoraba mis conocimientos
de la lengua inglesa.

Antes de irnos a hacer snowboard habíamos tenido
una semana de auténtico relax, viendo la primera
temporada de "Prison Break", conociendo el centro
de la gran ciudad y, como no, haciendo unas pequeñas
compras.

ESTUDIANTE - S (cont.)

También estube... bañándome en el mar de Tasmania, e intentando diversar Australia, sin mucho éxito.

Cuando volvímos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos formos a una fiesta de bienvenida a la casa de un amigo.

4/0
ESTOS ANTE: G

Con el verano de 2005, tenía 15 años y vería de Colombia, todo lo que vivi en ese Verano fue algo nuevo, porque conocí diferentes sitios, bueno exactamente fueron 2 Castellón y Zuraya.

Digo que este fue el "mejor" Verano porque lo pase junto con mi madre a la que hacía un año ~~pero~~ veía, no es mucho tiempo pero se la conoce mucho de antes, ella también me lleva a visitar muchos sitios de Valencia como el Occidental, la ciudad de las artes y las ~~ciencias~~ ciencias y otros centros de ocio, en fin la verdad es que no me puede quejar, aunque el Verano del 2006 tampoco estuvo tan mal.

ESTUDIANTE - 7

PERDIDOS EN EL NORTE

Tenia 15 años y me encontraba en el norte de Dinamarca caminando por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante Nicolás.

Se nos apareció un reno y lo cazamos ya que estábamos muy hambrientos.

Nos encontrábamos en esta situación porque anteriormente perdimos el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino.

Finalmente nos recogieron haciendo autostop y pudimos llegar a nuestro destino.

ESTUDIANTE - 8

MI VERANO ENTRE CASCADAS

Mi mejor verano y el que nunca olvidare fue en el 2005 cuando me fui a los Pirineos y tenía 14 años.

Habitualmente nos bañábamos y jugábamos en el río, hasta que un día los monitores pensaron que, como había muchas cascadas, podíamos llegar al pico de la montaña a través del río subiendo por las cascadas.

Lo primero que pensé fue que estaban todos locos que me congelaría o que seguramente me caería de alguna cascada.

Sin embargo, cuando logramos llegar al pico de la montaña, la satisfacción fue inmensa, aunque estaba vivo de milagro, pero había valido la pena: el paisaje era estopendo!!! toda una inspiración!!!... menos lo de tener que bajar otra vez al campamento...-

4CS013

ESTUDIANTE - 9

En la casa de la playa

Tenía 13 años, fuimos a la playa todos los días, y cuando llegábamos nos metíamos en la piscina.

Siempre estaba con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando fútbol.

Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.

El mejor verano de mi vida.

Ocurrió hace dos años, yo tenía 14 años, y estaba en Pech-Sapiaya (Albacaya), como siempre estaba en la playa o en la piscina que hay debajo de mi casa. Un día de ese verano, me diji hacia el aeropuerto de Valencia, para coger un avión, por primera vez en mi vida, que iba hacia Bergamo (Italia). Yo me iba hacia Italia, porque tengo unos amigos que volvieron aquí durante 5 años y se volvieron a su país, yo llevaba un año sin verlos y los echaba de menos. Una vez allí en Italia, estuve un mes con mis amigos y sin padres. Me lo pase muy bien, porque vi a mis amigos y visité ciudades muy famosas como Milán.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: tenía 15 años
estaba en Port Splaya.
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En la playa o en
la piscina iba de solía estar a parte de
que estaba algunas jugando a fútbol.
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Que yo quería que
me regalasen una tabla de surf y al cabo
de poco tiempo me la regalaron uno de los
mejores regalos que me podía hacer.
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Antes de que me
regalaran la tabla de surf yo ya lle
va mucho tiempo pidiendo la tabla.
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:
Después de que me compraran la tabla
después que hubieran días y siempre que
habían me metía al agua a hacer surf.

Tenía: ¡u perfecto estaba: ¡u perfecto
 → solía estar → estaba

ESTUDIANTE - 12

MALLORCA 06

Mi mejor verano de mi vida fue el viaje a Mallorca, eso fué el año pasado, es el año 2006 y yo tenía 14 años, aún no había cumplido los 15. Recordando que era mi familia y yo no parábamos quietos. Nos íbamos a la playa del Arenal que teníamos prácticamente en frente de mi hotel y entre otras cosas visitar la ciudad, ~~era~~ ^{sin pasar de} y como no visitando la Catedral de Mallorca, es preciosa. Recordando que también visitamos unos baños antiguos muy bonitos con unos jardines muy grandes. También pasamos una excursión para ver ~~dónde~~ como se hacen, por las de 1ª calidad y unas playas muy bonitas. Sobre todo el día de antes me fuí a visitar el Castillo de Bellver que tenía unos muros en su interior muy bonito. Después de esto sucedió nos fuimos a merendar y al hotel. Cuando llegamos al hotel nos pegamos una ducha y nos fuimos al jacuzzi para relajarnos un poco. Y nos fuimos a cenar. Luego me vinó a buscar un amigo para irnos a tomar algo y dar un paseo por la playa.

- El pretérito perfecto simple.

Fue - Pret. Perfecto simple.

Tengo - Pret. Imperfecto simple.

había cumplido - Pret. pluscuamperfecto.

Parábamos -

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 4 años.....
Orlando (Florida).....
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: En el parque de atracciones y con la familia.....
3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: Que nos fuimos toda la familia por parte de mi madre de viaje todos juntos.....
4. Qué había pasado antes de ese suceso: Que fue super divertido ya que estábamos toda la familia junta y estábamos siempre de cachondeo.....
5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que cuando llegamos a casa estábamos cansados ya nos después cuando nos juntamos toda la familia aun lo recordamos y nos reímos

No utiliza condicionales ni pluscuamperfecto
Utiliza perfecto simple y imperfecto.

* Escrito en 1ª persona
 * En pasado (el verbo es tiempo que hemos usado)

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 7 años, en Malorca en un apartamento

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: yendo a la playa y conociendo a gente

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual: conoci gente nueva

4. Qué había pasado antes de ese suceso: nada

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Después nada más conoci a gente y hacerme muy amiga de una que conoci cada más

ESTUDIANTE - 16

1. Tenía 11 años y estaba en Port-Sapleja.
2. Todas las mañanas me levantaba temprano para ir a la piscina con mis amigos, después de comer hacía un poco de deberes hasta las 19:00, después íbamos otra vez a la piscina, luego nos íbamos a casa a coger los cosas para ir a pescar, a la hora de cenar nos íbamos a casa a ducharnos y arreglarnos y cogíamos un bocadillo para cenar todos juntos en la calle, cuando acabábamos de cenar nos pasábamos toda la noche jugando al escondite o a polis y cocos.
3. que conocí a una persona ~~que~~ ~~era~~ muy especial.
4. ~~cuando~~ ~~me~~ ~~vi~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~bicicleta~~ y me ayudó a levantarme.
5. Siempre íbamos juntos, nos hicimos muy amigos, ~~pero~~ ~~de~~ ~~los~~ ~~se~~ ~~separaron~~.

El verbo que nos utilizas es el pretérito imperfecto

ESTUDIANTE -17

VERANO EN MALLORCA

Ese verano tenía 9 años, fui de viaje a Mallorca 15 días.

Allí todas las mañanas iba con mi familia a la playa hasta que una tarde estaba en el hotel y conocí a ocho chicos de mi edad de toda España, ^{muchos chicos} que estaban allí veraneando. Nos hicimos muy amigos y quedábamos todos los días para ir a la playa o a la piscina y por las tardes nos quedábamos en el hotel.

Mi hermana también hizo muchos amigos y ellos nos enseñaron a jugar al billar y así pasábamos las tardes, etc.

El último día nos dimos nuestras direcciones y durante un tiempo nos mandamos varias cartas (pero no teníamos e-mail y móvil solo algunos). Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con uno que me había hecho muy amigo, unos años después nos dimos nuestra dirección del messenger y aún hoy hablamos, a veces, pero por carta ya hace tiempo que no.

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida

1. Qué edad tenías ese verano y dónde estabas: 14 años.....

en un camping al que siempre voy en familia.

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: jugando a fútbol

durmiendo bañandome en la playa o la piscina, etc.

3. Qué pasó, que no fuera lo habitual:

que a un amigo mio le abrieron

la cabeza con una piedra.

4. Qué había pasado antes de ese suceso: hubo

una pelea.

5. Qué cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca:

tuve que irse al hospital.

se fueron

por el condicional

SIMILANTE - 19

Castellana 4-ESO-B

Castellano

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida.

1. Que edad tenías ese verano y dónde estabas: tenía 6 años y estaba en mi camping.

2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Haciendo concursos de bici, gofing, pesca, petanca ~~et~~ playbacks etc...

3- Que pasó que no fue lo habitual: Que no hice un verano cualquiera ya que de normal nunca haces concursos y ademas con mucha gente.

4. Que habia pasado antes de ese suceso:

5. Que cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que volví a comenzar la misma rutina de siempre, colegio...

ANEXO VIII

LAS SEGUNDAS VERSIONES DE LOS RELATOS

TAREA DE USO REFLEXIVO

Nota: En los casos en que no hay segunda versión del relato, diferente de la primera, se vuelve a incluir el texto inicial ya que, en general, incluye las anotaciones de revisión de sus compañeros.

Falta el texto del estudiante 15, que no realizó ninguna de las dos versiones del relato.

ESTUDIANTE - 1

El mejor Verano de mi vida.

Ese verano tenía 14 años, vivía en Alcalá de Henares, Madrid (lugar del cual guardo muchos recuerdos).

Aquel verano habitualmente iba a la piscina con mis amigos, pasábamos largos ratos en los jardines de la universidad y en la Plaza de Cervantes, donde ~~lo~~ prácticamente habíamos pasado la mayoría del tiempo.

Después me da cuenta de que si hubiéramos hecho otras actividades nos lo habríamos pasado mejor.

Pero al mejor si no hubiera sido tan rutinario no hubiera sido el mejor Verano de mi vida. Porque ese verano cumplía 15 años, y como celebrar los 15 años es parte de nuestra cultura, me fui a Colombia y los celebre con toda mi familia y amigos.

Antes del viaje a Colombia no había pasado nada novedoso y prácticamente los dos veranos estuve haciendo lo mismo, la piscina, la plaza, la universidad, etc.

Después de haber llegado a Colombia celebraría mis 15, vería a mis amigos y sería una niña muy feliz.

ESTUDIANTE - 2

BORRADOR

1. Tenía 15 años y estaba en Menorca.
2. Habitualmente pasaba mis veranos en Port Saplaya, donde vivo con mis amigos del verano.
3. Dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, y yo nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema en Menorca, nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos pero después la rara a nuestros padres pues nos dejaron.
4. Lo habíamos planeado para hacerlo más adelante pero nos entraron tantas ganas que solo nos faltó suplicarles a nuestros padres para poder ir.
5. Llegamos con ganas de volver ya que justo el último día conocimos a más gente.

UNA ISLA PARA TRES AMIGOS

En el mejor verano de mi vida yo tenía 15 años, en este verano pasado, y estaba en Menorca. Habitualmente pasaba mis veranos en Port-Saplaya, donde vivo, con mis amigos de verano, todo el día en la playa y en la piscina y por la noche después de estar ibamos al Mc Donald's a por helados o a la Sijonanca. Viage a Menorca con dos de mis mejores amigos, Adrián y Zulema, nos fuimos 15 días a la casa de los abuelos de Zulema, nunca pensamos que nos dejarían irnos los 3 solos a una isla pero después de tanta insistencia, lo conseguimos. Nos pasamos todo el viaje a la bartola y en la playa. En un principio este viaje lo planeamos para más adelante pero de pensar en ese viaje nos entraron muchas ganas que solo nos faltó suplicarle a nuestros padres para ir. Al final llegamos con ganas de volver para ver a nuestra familia y amigos aunque justo de la última noche conocimos a gente que esperamos volver a ver este verano si nos dejan volver.

habíamos pensado a habíamos conocido

(*) habíamos conocido

- Usa mucho el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto como lucía, subí, elevaba...
- Aparece pluscuamperfecto y condicional

~~...~~ HACIA IBIZA. *
~~...~~ ESTANTE 3

Ya ^{imp} lucía casi un mes desde que había acabado ^{pluscuamperfecto} el curso. Llevaba ^{imp} semanas disfrutando del sol, la playa y la piscina. Levantárame ^{imp} tarde para no tener que esperar a que ^{la piscina} abrieran, sin que mis padres ~~...~~ te dicen cuenta de que viní ^{imp} en su casa, a la que sólo iba ^{imp} para comer (o para cojer comida) y dormir. Tenía 12 años, había acabado la Educación Primaria y estaba ^{imp} roía como una gamba. Y con eso era feliz. Pero a la rutina ~~...~~ de "levantarse, ir a la piscina, comer, ir a la piscina, comer, salir y dormir", no me aburría, y tampoco tenía ^{imp} poristo ~~...~~ de la ^{desayunarme} ~~...~~ aquella deliciosa acautonía.

~~...~~
 Entonces ^{pas} fué cuando mis padres ^{pas} se ^{pas} amudaron la gran sorpresa: habían ^{plus} decidido que íbamos a Ibiza en el pequeño velero que mi padre tenía, y que ^{pas} sigue teniendo. Lo cierto es que no me lo tone con mucha ilusión: cuando ^{imp} me iban a dejar de mis amigos para irme todo el mes de agosto con mis padres... a Ibiza, "Eso es, bien te ojor, con mar por rescalio!!"

~~...~~ Ese pronto retome ~~...~~ era ilusión y los amigos, me ^{pas} despedí de todos y me subí ^{pas} al velero dispuesta a conquistar los mares. Pero los mares

un muy grande, y en el ~~trazo~~^{trazo} de mi padre
~~condicionado~~^{condicionado} tardábamos 3 días en llegar a Ibiza. ~~Y~~ A las
 Y horas ~~ya~~^{imp} ganamos de ~~que~~ que el puetero
 velento decía de moverse de un lado para otro y
 empujarse a avanzar. De paso 2 días en la
 misma posición: tumbada, cara al sol en la proa,
 y tumbada, cara al techo en el camarote de proa.
~~Teníamos~~^{imp} una pinta pésima: todos rojos y ojeros.
 Al 3 día ya divisamos Ibiza, y ~~lo~~^{ppS} lo más
 interesante del viaje: los delfines, que ~~iba~~^{imp} de un lado
 para otro del velero. Cuando ~~llegamos~~^{ppS} a Ibiza
 lo primero que ~~me~~^{ppS} vino a la cabeza fue pisar suelo -- y dormir!!
 Las 2 semanas siguientes nos ~~los~~^{ppS} ~~parábamos~~^{condicionada}
~~en~~^{ppS} ~~las~~ playas de playa en playa, si hay algo
 en lo que el velero de entonces es que te
 permite ir a todos los lugares próximos al mar.
 Hasta ~~quasi~~^{ppS} 14 días, como ~~gambas~~^{ppS} gambas y
 en termudas. Hasta que, haciendo el mono con
 la botabesa, me ~~resalte~~^{ppS} y me ~~caí~~^{ppS}, distorsionando
 un hombro. y ahí ~~acabó~~^{ppS} el viaje. Mis padres ~~decidieron~~^{ppS}
 que para este paravolito del, con el brazo
 inmovilizado, lo ~~pasábamos~~^{imp} mal en casa, donde
 había aire fresco y mis amigos ~~podían~~^{imp} venir
 a visitarme. Yo no ~~voté~~^{ppS} en velero. ~~Después~~^{ppS} Mis padres
~~compraron~~^{ppS} 2 billetes de Ferry. y me ~~fuí~~^{ppS} con ~~ellos~~^{ppS}
~~para~~^{ppS} mi hermana pequeña, que ~~había~~^{ppS} estado
 todo el viaje incordiándome, ~~ya~~^{ppS} ~~tra~~ rumbo a Valencia.
~~En~~^{ppS} ~~las~~ 2 semanas siguientes ~~volvía~~^{imp} a lo rutinario, pero
 me ~~era~~^{ppS} ~~imposible~~ inmovilizado

ESTUDIANTE - 3 (cont.)

Dentro de poco ^{condicional} comenzaría el curso, el primer ^{condicional} año de 1º de la ESO, ^{condicional} cerrarían la piscina y ^{condicional} acabarían el verano. Y aunque no me ^{imp} gustaba ^{la idea de que} ~~el que se fuesen~~ ^{se acabaran} las vacaciones, si ^{imp} tenía cierta ilusión por volver a ver ^{viejos} compañeros ~~mis~~ y conocer a los nuevos.

~~Esto~~

10

ESTUDIANTE - 4

Mi mejor verano fué hace el año pasado cuando tenía 13 años. ^{Estaba haciendo 7^{mo}} ganamos un concurso ^{de la televisión} y nos desaron un viaje de ^{a Perú} crucero por las islas exóticas de la India.

Yo paraba al día en el barco viajando ^{de una isla a otra} y andaba por la selva ^{con la expedición}.

Un día, en la selva, vimos algo moviéndose entre las plantas ^{un animal}.

¡Era una serpiente gigante! Comenzamos a correr pero ella iba más rápida. Entonces, le tendimos una trampa y le corramos.

^{al jefe de la expedición - a le ocurrió le dió la trampa}
 Luego le llevamos la serpiente al zoológico, donde está.

No cambiaría ningún verbo

[Viaje por la selva]

↓
 título se dice que le ha puesto cuando la lee a él/ella

Todo lo escrito en lápiz es lo que queda en la lectura a él/ella (señal 8^{va})

16'25"

ESTUDIANTE - 5

EL GRAN RIVAL

Las antípodas españolas, en concreto Nueva Zelanda y
con quince años cuando pasó mi mejor verano (que yo me acuerda)

Allí habitualmente iba a clase por la mañana, donde mis deberes
eran relacionarme con la gente, cuando acababan las clases
andaba por Auckland con mis nuevos amigos. hasta que empezá-
bamos nuestro entrenamiento de Rugby.

Una semana fuimos a practicar snowboard, en la pista de
Turoa. Aunque nunca había hecho snowboard. aprendí rapida-
mente y así disfrutaba mucho con el deporte y del
viaje, además de que mejoraba mis conocimientos
de la lengua inglesa.

Antes de irnos a hacer snowboard. habíamos tenido
una semana de autentico relax, viendo la primera
temporada de "Prison Break", conociendo el centro
de la gran ciudad y, como no, haciendo unas pequeñas
compras.

ESTUDIANTE - S (cont.)

También estube bañandome en el mar de Tasmania, e intentando divisar Australia, sin mucho éxito.

Cuando volvímos a casa (Auckland), dejamos sin preocupaciones nuestro equipaje y nos fuimos a una fiesta de bienvenida a la casa de un amigo.

4/B

ESTUDIANTE-6

En el verano de 2005, tenía 15 años y veria de Colombia, todo lo que vivi en ese verano fue algo nuevo, porque conocí diferentes sitios, bueno exactamente fueron 2 Castellón y Zurayoga.

Digo que este fue el "mejor" verano porque lo pase junto a mi madre a la que he un año ~~pero~~ veía, no es mucho tiempo pero se la olvida mucho de menos, ella también me lleva a visitar muchos sitios de Valencia como el Oceanográfico, la ciudad de las artes y las ~~ciencias~~ ciencias y otros centros de ocio, en fin la verdad es que no me puedo quejar, aunque el verano del 2006 tampoco estuvo tan mal.

→ Solo utilizas el tiempo verbal, "Pretérito perfecto simple" y el "Pretérito imperfecto".

→ No utilizas el pluscuamperfecto, debes de utilizarlo.

ESTUDIANTE - 7

PERDIDOS EN EL NORTE

Tenia 15 años y me encontraba en el Norte de Dinamarca caminando, por el bosque camino a Skellefteå (Suecia) con mi acompañante Niclas. Mientras caminábamos pensábamos lo bien que nos lo pasaríamos si estábamos allí todos nuestros amigos.

Se nos apareció un reno y lo cazamos ya que estábamos muy hambrientos. Como habíamos caminado mucho decidimos parar a descansar.

Nos encontramos en esta situación porque anteriormente perdimos el tren que llevaba a Suecia, nuestro destino.

Finalmente nos recogieron haciendo autostop y pudimos llegar a Skellefteå.

ESTUDIANTE - 8

MI VERANO ENTRE CASCADAS

Mi mejor verano y el que nunca olvidare ^{olvidare} ^{ser} en el 2005 cuando me ^{guía} los ^{pirineos} y ^{tenía} 14 años.

Habitualmente nos ^{bañábamos} y ^{jugábamos} en el río, hasta que un día los ^{monitores} ^{pensaron} que, como ^{había} muchas ^{cascadas}, ^{podríamos} llegar al ^{pico} de la montaña ^{através} del río ^{subiendo} por las cascadas.

Lo primero que ^{pensé} ^{fué} que estaban todos locos que me ^{congelaría} o que ^{seguramente} me ^{caería} de alguna cascada.

Sin embargo, cuando ^{logramos} llegar al ^{pico} de la montaña, la ^{satisfacción} ^{fué} inmensa, aunque ^{estaba} vivo de milagro, pero ^{había} valido la pena: el ^{paisaje} era estupendo!!! ^{todo} era ^{inspiración}!!!... menos lo de tener que ^{pajar} otra vez al ^{campamento}...

4CSO 13

ESTUDIANTE - 9

En la casa de la playa

Tenía 13 años, fuimos a la playa todos los días, y cuando llegábamos nos metíamos en la piscina.

Siempre estaba con mi mejor amigo manejando mi moto y jugando fútbol.

Hasta que se acabaron las vacaciones y regresamos a la ciudad.

ESTUDIANTE - 10

4º-Eso-A Castellano

MI MEJOR VERANO

Yo tenía 14 años y vivía en Pobl-Sapaya, conocí a unas amigas unos años antes. Siempre iba con ellas a la piscina a la playa, jugaba mucho con ellas a todas horas. Cuando yo había cumplido ya los 14 años me fui a Italia con ellas porque había un año, que no las veía y les echaba mucho de menos. Cuando me fui a Italia y llegué estuve con mis amigas todo el tiempo. Como yo nunca había visto Italia me llevaron a conocer ciudades muy bonitas y grandes como Milán. Estuve durante 1 mes en Bergamo una ciudad, o mejor dicho un pueblo de sueños super bonito, que estaba situado delante de una preciosa cocina, donde todas las mañanas íbamos a almorzar. Durante todo el tiempo que estuve en Italia, me lo pasé con ellas, conociendo ciudades nuevas, a su familia y amigos. Me lo pasé como nunca. Cuando pasó el mes me tuve que ir y me dio mucho pena porque sabía que no las iba a volver a ver hasta este año en verano, así que dentro de 1 mes y medio volvere a Italia a ver a mis amigas, que les echo mucho de menos.

ESTUDIANTE - 11

Mi mejor verano!!

En mi mejor verano tenía 15 años solía estar en la piscina en la playa o jugar a fútbol en Port-Saplaya, me pasó una cosa que no era nada habitual por que me regalaron una tabla de surf que yo había estado pidiendo durante mucho tiempo me hizo mucha ilusión. Después de que me compraran la tabla deseaba que hubiera olas siempre para poder hacer surf.

ESTUDIANTE-12

MALLORCA 06

Mi mejor recuerdo de mi vida fue el viaje a Mallorca, eso fue el año pasado, es el año 2006. Yo tenía 14 años, aún no había cumplido los 15. Recuerdo que ~~en~~ mi familia y yo no estábamos quietos. Nos íbamos a la playa de Arenal que ~~estaba~~ tenía prácticamente en frente de mi hotel y entre otras cosas visitar la ciudad, ~~es~~ ^{sin pasar de} y como no visitando la Catedral de Mallorca, es preciosa. Recuerdo que también visitamos unos baños antiguos muy bonitos con unos jardines muy grandes. También pasamos una excursión para ver ~~dónde~~ como se hacen perlas de 1ª calidad y unas playas muy bonitas. Sobre todo el día de antes me fui a visitar el Castillo de Bellver que tenía unos muros en su interior muy bonito. Después de esto fuimos a merendar y al hotel. Cuando llegamos al hotel nos pasamos una ducha y nos fuimos al puerto para relajarnos un poco y nos fuimos a cenar. Luego me vino a buscar un amigo para irnos a tomar algo y dar un paseo por la playa.

-El pretérito perfecto simple.

Fue - Pret. Perfecto simple.

Tenía - Pret. imperfecto simple.

había cumplido - Pret. pluscuamperfecto.

Parabamos -

FLORIDA

ESTUDIANTE - 13

El mejor verano hasta ahora fue cuando yo tenía 5 años nos fuimos toda la familia por parte de mi madre de viaje a Orlando (Florida) fue una experiencia muy bonita, ya que nos divertimos mucho, estábamos siempre toda la familia unida. Cuando volvimos del viaje llegamos a casa cansados nos tiramos todo un día durmiendo. Y hoy en día aun a veces cuando nos hemos juntado toda la familia a veces sacamos el tema del viaje.

Un verano en Mallorca.

2.01 Mi mejor verano fue cuando yo tenía 7 años, sucedió en Mallorca, en un apartamento donde nos alojamos un mes.

Habitualmente iba a la playa, tomaba el sol, me bañaba, etc... También conocí a gente de mi edad con la que salía a jugar, a ir a la piscina... A partir de allí me hice muy amiga de una de las chicas que conocí. Ella había organizado una fiesta para que yo pudiera conocer a más gente, fue muy divertido, hubo mucha comida como tarta, caramelos, bocaditos... Y luego las chicas organizaron una fiesta de pijamas. Estuvimos viendo películas y comiendo palocuitas, jugando... al final nos fuimos a dormir, para poder madrugar, para ver el amanecer.

Al cabo de 3 semanas volvimos hace una fiesta, para mi despedida, porque ya me iba para Valencia. Fue igual de divertida que la primera, pero más triste. En fin me es pase muy bien y fue una experiencia muy bonita.

ESTUDIANTE - 16

MI MEJOR VERANO

Yo tenía 11 años, apenas de cumplir los 12, en el año 2003. Me pasó todo el verano en Port-Saïp, el lugar donde vivo desde que nací.

Desde el primer día que fui al colegio, todas las mañanas me levantaba temprano para ir a la piscina con mis amigos, después de cuales hacía un poco de deporte, hasta las 17:00, que nos íbamos otra vez a la piscina. Luego cogíamos las cosas de casa para ir a pescar hasta que se hacía la hora de cenar. Nos íbamos a casa a ducharnos y arreglarnos, cogíamos un bocadillo para cenar todos juntos en la calle y cuando acabábamos de cenar, nos pasábamos toda la noche jugando al escondite o a folis y cacos.

Ese verano nunca lo olvidaré porque conocí a una persona muy especial. Yo estaba con una amiga y fuimos al paseo marítimo con las bicicletas a dar una vuelta, y al bajar un escalón se me fue la bicicleta y me caí al suelo, justo que estaba un chico para ayudarme a levantarme del suelo. Desde ese momento empezamos a hablar y nos llevábamos muy bien, quedaba con él todos los días para que se fuera a la piscina y a pescar con mis amigos... y ahora somos grandes amigos.

VERANO EN MALLORCA

Ese verano tendría 9 años, fui de viaje a Mallorca 15 días.

Allí todas ~~las~~ ^{las} mañanas iba con mi familia a ~~la~~ ^{la} playa hasta que una tarde estaba en el hotel y conoci a ocho chicas de mi edad de ~~toda~~ ^{muchos lugares} España, que estaban allí veraneando. Nos hicimos muy amigos y quedábamos todos los días para ir a la playa o a ~~la~~ ^{la} piscina y por ~~las~~ ^{las} tardes nos quedábamos en el hotel.

Mi hermana también hizo muchos amigos y ellos nos enseñaron a jugar al billar y así pasábamos ~~las~~ ^{los} tardes, ~~días~~.

El último día nos dimos nuestras direcciones y durante un tiempo nos mandamos varias cartas (pero no teníamos e-mail y móvil solo algunos). Al poco tiempo dejamos de enviarnos cartas y solo seguí en contacto con una que me había hecho muy amiga, unos años después nos dimos nuestra dirección del messenger y aún hoy hablamos, a veces, pero por carta ya hace tiempo que no.

Pal. Perf. simple: "fui de viaje a Mallorca 15 días"

Pal. Imperfecto: "no teníamos e-mail ni móvil"

Pal. Pluscuamperfecto: "me había hecho muy amiga"

Condicional: "Ese verano tendría 9 años"

El camping

4ESO A
ESTUDIANTE - 18

Mi mejor verano fue el año pasado, cuando aun tenía 14 años, pase las fiestas en el camping, sitio donde habitualmente paso, mis veranos, etc.

Habitualmente pasábamos el tiempo, o dormiendo, jugando a fútbol, en la playa, etc, hasta que un día jugando en la playa, a un amigo me le tiraron una piedra y le "abrieron" la cabeza por el simple echo de haber provocado una pelea sin sentido.

Despues se tuvo que ir, el y sus padres al hospital, le pusieron 7 puntos y volvió al camping pero no se pudo campar en 2 semanas.

ESTUDIANTE - 19

Castellana. 11-ESO-B

Castellano

Planificación de un relato sobre el mejor verano de tu vida.

1. Que edad tenías ese verano y dónde estabas: tenía 6 años y estaba en mi camping.
2. Cómo pasabas el tiempo habitualmente: Haciendo concursos de bici, gofing, pesca, petanca ~~de~~ playbacks etc...
- 3- Que paso que no fuera lo habitual: Que no que un verano cualquiera ya que de normal nunca hacen concursos y ademas con mucha gente.
4. Que habia pasado antes de ese suceso:
5. Que cosas pasaron después del suceso, o no llegaron a pasar nunca: Que voltio a comenzar la misma rutina de siempre, de ocio ...

ESTUDIANTE - 20

Mi gran fiesta de verano.

En aquel verano cumplí mis 15 años, estaba en escuela hasta ese momento me había pasado todo ese tiempo alíjandome, pero aun así llegó la semana anterior a mi cumpleaños y todo aun así estaba los días haciendo los últimos pruebas del vestido más y de mis damas y empujando el rollo.

Pero como era de esperar todo no podía ser perfecto y me di cuenta de que mi madre, diciéndome que no podía mejor desde España porque tenía problemas con el rollo, lo pare feliz ya que se suponía que aparte de mí los más importantes en mi fiesta eran mis padres. Y después para venir mi casa estaba llena de regalos y de familiares que habían venido desde todo lado.

Hasta que llegó el momento más esperado, la gran noche y para mi sorpresa llegó mi madre y la pude celebrar con ella. Yo sé cómo lo tenía planeado "perfecto", me di cuenta de que me gustó más el de mi madre, un viaje a los talos galapagos con mis amigos.

En este día, aprendí que el uso del rollo perfecto siempre es mejor que el imperfecto y que es mejor el perfecto.

PLANIFICACION SOBRE EL MEJORVERANO DE MI VIDA

El mejor verano, o al menos el que más recuerdo fue el reciente verano pasado, tenía 14 años, aunque luego a finales de Junio cumplí los 15.

De normal, casi todos los días ayudaba en casa, salía con mis amigos, pero sin olvidar los estudios ya que tenía algunas asignaturas pendientes que luego recuperé.

Algo que pasó que recuerdo, que no fue lo habitual era que me fui fuera con una amiga, de vacaciones, no fue muy lejos, concretamente a Cuenca, pero me lo pasé muy bien.

Luego, salíamos a la playa con el grupito de amigos y allí es donde empecé a relacionarme con los que hoy en día son: mi mejor amigo, al que le cuento todo y mi mejor amiga, que me ayuda y me da consejos.

Antes de que todo esto pasara, no me llevaba tanto con ellos, recuerdo el primer día que vi al que hoy es mi mejor amigo, fue en una piscina, hace 6 años, él recuerda que tan solo le dije un "Hola" y me fui corriendo, o mejor dicho nadando.

Después de esto, las cosas no han cambiado mucho. Algo que no llegó a pasar nunca es que si no lo hubiera impedido, mi mejor amigo se habría ido a trabajar fuera de Valencia, menos mal que lo convení para que no se fuera.

