

LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA EN LA APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

RESUMEN: En este artículo, se parte de los dos conceptos de gramática: como saber interiorizado del funcionamiento de la lengua y como modelo que lo explica y se reflexiona sobre los objetivos de la enseñanza de la gramática. La actividad metalingüística se considera central tanto para la construcción de los conceptos gramaticales que implican un alto grado de abstracción como de la aplicación de este saber a la mejora de los usos. Se defiende la necesidad de dos líneas de programación estrechamente interrelacionadas.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la gramática, actividad metalingüística, conceptos gramaticales, proceso de abstracción

ABSTRACT: In this article, we start from two concepts of grammar: as implicit knowledge of how the language works and as model that explains that knowledge and that is reflected on the objectives of grammar teaching. Metalinguistic activity is considered central both for the construction of grammatical concepts that imply a high degree of abstraction and for the application of this knowledge to the improvement of uses. We argue in favour of the need for two closely interrelated programming lines.

KEYWORDS: teaching of grammar, metalinguistic activity, grammatical concepts, abstraction process

Dos conceptos clave aparecen en el título de este texto: *aprendizaje de la gramática y actividad metalingüística*. Respecto del primero, el aprendizaje

de la gramática exige preguntarse ante todo qué se entiende por gramática. De la respuesta que demos a esta pregunta dependerán los objetivos que su enseñanza se proponga. Respecto de la actividad metalingüística nos preguntaremos qué relación tiene con el aprendizaje de la gramática y de qué forma dicho aprendizaje requiere observación y reflexión. En este texto intentaremos avanzar algunas ideas que permitan acercarnos a las respuestas que estas preguntas nos plantean.

1 – ¿Qué entendemos por gramática?

En casi todos los diccionarios generales y también en los de lingüística el término gramática tiene diversos significados. Los dos principales son:

- 1) conjunto de las estructuras morfosintácticas de una determinada lengua;
- 2) descripción completa de los principios de organización de una lengua desde los puntos de vista fonológico, sintáctico, semántico y léxico.

De acuerdo con el primero de los significados, aprender a hablar una lengua significa aprender, en la interacción con otros hablantes, a combinar los elementos fónicos y morfosintácticos para crear significados, con los cuales nos referimos al mundo y nos comunicamos con los demás. Es lo que ocurre en el aprendizaje de la lengua desde la infancia y lo que ocurre en el aprendizaje por inmersión de una lengua segunda o extranjera. Este es el significado de gramática que se desprende, por ejemplo, de las propuestas de Chomsky y las que dieron soporte a las denominadas aproximaciones comunicativas al aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con el segundo de los significados el término gramática se refiere al modelo (o modelos) que describe de forma sistemática el funcionamiento de una determinada lengua (gramática portuguesa, gramática catalana...), que en general tienen una función bien descriptiva, bien normativa; o a los diversos modelos científicos que intentan explicar estas lenguas y a los principios generales en que se fundamentan (gramática estructural, generativa, cognitiva...).

En este segundo significado, una gramática es un modelo más o menos formalizado que tiende a dar cuenta del funcionamiento de las lenguas. Como tal modelo no es la fotografía de una lengua, sino que es un instrumento construido socialmente (como lo son todos los modelos científicos) para explicar dicho funcionamiento. Por supuesto que cualquier modelo gramatical toma como punto de partida la lengua real, pero no es el correlato directo de ella. Siguiendo a Culioli podemos decir que la lengua es una representación de la realidad y la gramática es una representación de la lengua.

2 – ¿Qué entendemos por actividad metalingüística?

Denominamos *actividad metalingüística* a la actividad verbal o no verbal que tiene como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis.

Los humanos paralelamente a la adquisición y al desarrollo del lenguaje adquirimos y desarrollamos la capacidad de hablar sobre la lengua y de elaborar conocimiento sobre ella. Así como la lengua se adquiere participando en intercambios con los individuos que la hablan, también la capacidad de observación, de manipulación y de reflexión sobre ella se desarrolla en esta interacción.

La escuela juega un papel importante en este desarrollo. El aprendizaje de la lectura y la escritura implica que la lengua se exterioriza, se convierte en algo observable que se puede manipular y sobre la cual se habla constantemente en el transcurso de las actividades escolares. El aprendizaje de la gramática debería tener sus raíces en la dicha actividad.

Podemos decir, pues, que la capacidad de tomar la lengua como objeto de observación y de comentario es inherente al mismo uso de la lengua. Es una capacidad humana que tiene su base en la posibilidad de tomar cualquier objeto del mundo como objeto de observación y de análisis y de elaborar conocimiento sobre él. La dificultad del estudio de la lengua es que ésta es a la vez instrumento y objeto de conocimiento.

Las investigaciones y las propuestas teóricas sobre la actividad metalingüística reconocen que ésta se manifiesta de formas diversas (Culioli 1990; Karmilof-Smith 1992; Gombert 1990; Camps & Milian 2000). El trabajo de Camps, Ribas, Milian y Guasch (1997) sobre la interacción de los alumnos en un trabajo de escritura en colaboración identifica tres niveles de manifestación explícita de la actividad metalingüística:

- 1) actividad metalingüística que se hace explícita a través de acciones no verbales sobre los enunciados lingüísticos o en cambios en las propuestas de escritura sin que medie ningún enunciado metalingüístico explícito;
- 2) actividad metalingüística explicitada a través de enunciados metalingüísticos formulados en lenguaje común;
- 3) actividad metalingüística explicitada a través de enunciados formulados en lenguaje gramatical específico.

Esta distinción es crucial para comprender las posibilidades y las limitaciones de una enseñanza gramatical relacionada con los usos verbales. El aprendizaje de la gramática escolar explícita, que pertenecería al tercer nivel de la actividad metalingüística, no se instala en un no saber previo;

bien al contrario, los niños y las niñas son capaces de mucha reflexión sobre la palabra propia y la de los demás y elaboran conceptos espontáneos sobre ella, aunque no utilicen metalenguaje gramatical específico (Camps, Ribas, Milian & Guasch 1997).

3 – La construcción de los conceptos gramaticales

De lo dicho en el apartado anterior se desprende que a través de la actividad metalingüística los hablantes elaboramos conceptos sobre la lengua y lo hacemos de manera espontánea como fruto de nuestras observaciones cotidianas sobre la lengua. Pero aprender la gramática de una lengua implica la sistematización de conceptos a un nivel superior de abstracción. Vigotski habla de conceptos espontáneos y de conceptos científicos. Los *conceptos espontáneos* son propios de las capacidades de conceptualización propiamente humanas y se desarrollan de manera espontánea sin enseñanza específica. Implican un nivel de abstracción bajo, son poco sistemáticos y están relacionados con el contexto de uso y, a menudo, con el contexto en que se han aprendido. Por el contrario, los *conceptos científicos* representan la generalización de la experiencia humana sintetizada en la ciencia. Implican generalización y sistematización y están disponibles para ser aplicados a otros contextos. No son espontáneos, se adquieren de manera consciente y son consecuencia de un aprendizaje teórico; en general requieren enseñanza intencional.

La investigación pone de manifiesto que los conceptos gramaticales del tercer nivel y el de los términos que se asocian a ellos no surgen de manera directa de los enunciados espontáneos. No hay una continuidad de desarrollo entre los distintos niveles, sino que entre los niveles 1) y 2), y el nivel 3) se da un salto cualitativo que tiene relación con la sistematización del conocimiento que requiere el aprendizaje de los conceptos gramaticales. Para que los alumnos aprendan gramática en el sentido de saber sistematizado será necesaria su enseñanza, pero será necesario también el desarrollo de la capacidad metalingüística a través de la observación guiada de cómo funciona la lengua en relación con los significados que produce.

4 – Objetivos de enseñanza atendiendo a los dos significados de gramática

Atendiendo a los dos significados de gramática podemos considerar dos objetivos de su enseñanza: a) aprender a usar las estructuras de una lengua, y b) aprender a explicar su funcionamiento. Nos referiremos a ambos objetivos centrándonos principalmente en los niveles de escolarización obligatoria.

a) *Aprender a usar las estructuras de una lengua*

Cuando niños y niñas empiezan a asistir a la escuela infantil a los tres años son ya bastante eficientes hablando su lengua. Pueden comunicarse con los demás y expresar sus deseos usando estructuras gramaticales bastante complejas. No digamos cuando llegan a primero de primaria en que en su lenguaje aparecen oraciones compuestas, subjuntivos, etc. ¿Por qué, pues, podemos y debemos hablar de enseñar gramática en este sentido?

Para responder a esta cuestión es necesario considerar que la lengua es un instrumento que se usa en situaciones muy diversas y que elegimos las formas que utilizamos en función de cada situación. Los niños y niñas que llegan a la escuela son capaces de comunicarse en situaciones cotidianas, pero, como muestran los estudios del desarrollo del lenguaje infantil hay muchos aspectos de la sintaxis de una lengua que no dominan. La escuela deberá facilitarles el acceso a dichas estructuras que, además, serán frecuentes en el lenguaje escrito al cual accederán en estos años escolares¹. El aprendizaje de la lectura y la escritura lleva aparejada una intensa actividad metalingüística, que se hace especialmente significativa cuando se deja a los escolares usar la lengua escrita desde los inicios y se promueve la reflexión verbal sobre ella. Veamos un ejemplo de reflexión de un niño de primer ciclo de primaria:

Martí: mi nombre lleva un acento como esta palabra ¿sabes qué he descubierto?

Rosa: no, dime.

Martí: que solo las vocales llevan acentos, las otras letras, no.

Conversación con la maestra. Ciclo inicial. (Gil & Bigas 2014)

Pero la necesidad de enseñar estructuras complejas de la lengua no se limita a estos primeros años. Ejercicios como el que sigue es un ejemplo de los que ayudan a mejorar la escritura y a observar los cambios que se pueden efectuar en un texto:

Escribir con el menor número de frases posible

Una serpiente entra en una casa. La serpiente ve un pájaro dentro de una jaula. La serpiente entra en la jaula por entre los barrotes. La serpiente se come al pájaro. La serpiente con el pájaro en la barriga no puede salir de la jaula. Entra el dueño de la casa y encuentra a la serpiente dentro de la jaula.

Gali (1934)

¹ Para una aproximación teórico-práctica a este tema puede ser útil consultar Camps (1986).

A lo largo de la escolaridad la lectura y la escritura exigen el dominio de textos cada vez más complejos y diversificados. Las situaciones de comunicación son en gran parte recurrentes: situaciones de vida cotidiana, académicas, científicas, políticas, legales, etc. Por este motivo en los textos (en sentido amplio: orales y escritos) tienden a aparecer construcciones que aprendemos a usar en los diferentes contextos. Bajtin habla de *géneros discursivos*.

Los géneros discursivos escritos tienen características comunicativas propias: los interlocutores no comparten el mismo contexto situacional, por lo tanto el escritor debe anticipar los conocimientos previos del lector, debe también utilizar un lenguaje que comunique sus estados de ánimo y prever los que desencadenará en el lector. Así como en la comunicación cara a cara el receptor puede dar su respuesta de forma inmediata, en la comunicación diferida, como es la escritura, ello no es posible. Algo parecido ocurre también en la comunicación oral formal. Hay construcciones sintácticas complejas que son frecuentes en la lengua escrita, pero no en la oral coloquial y algunas lo son de determinados géneros discursivos (la relación entre los tiempos verbales del pasado en la narración, las subordinadas adversativas y consecutivas en la argumentación, la referencia pronominal, las nominalizaciones, etc.). Así pues, durante toda la escolaridad obligatoria habrá que atender a la necesidad de los escolares de avanzar en el dominio de las estructuras complejas de la lengua.

b) Aprender el sistema básico de organización de una lengua

El segundo significado de gramática nos lleva a considerar la lengua desde el punto de vista de la organización de sus elementos a partir de modelos que intentan describirla o explicarla. Podríamos preguntarnos si es necesario enseñar gramática entendida de esta forma. Algunas aproximaciones a la enseñanza de la lengua (por ejemplo, en los currículos ingleses del año; en el currículo catalán de primaria, entre otros) han negado la necesidad de este tipo de contenidos. En el momento actual, sin embargo, se han constatado las dificultades de aprendizaje de muchos aspectos de los usos verbales si no se tiene ningún conocimiento sistemático de la gramática de la lengua propia (por ejemplo, en el aprendizaje de otras lenguas, en la revisión de textos, etc.). Los nuevos currículos vuelven a considerar esta necesidad.

Una cuestión discutida en el momento actual se refiere al modelo gramatical que se toma como punto de referencia para la enseñanza en los niveles de la educación obligatoria. Se plantea la necesidad de un modelo acorde con las necesidades de cualquier ciudadano no especialista que le permita un uso informado, reflexivo y consciente de la lengua, el uso de instrumentos como diccionarios de todo tipo, libros de estilo, el acceso y

aprendizaje de nuevas lenguas, etc. En el trabajo de investigación del grupo GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) abogamos por un modelo gramatical que tome en consideración además de los aspectos formales, los aspectos semánticos y pragmáticos que inciden en la organización sintáctica de la lengua.

5 – Aprender gramática, un proceso de abstracción

Decíamos que la construcción de conceptos gramaticales sistematizados no se desprende directamente de los usos verbales ni de las observaciones esporádicas a que dan lugar. El aprendizaje de la gramática en el segundo de sus significados implica un nivel de abstracción alto que requiere ser guiado.

Podríamos representar este proceso con el siguiente esquema:



FIGURA 1 - El proceso de abstracción (a partir de Barth, 1987)

El punto de partida de un proceso de abstracción es la lengua en uso. Eso no significa que el material del cual se parte sea cualquier producción verbal, cualquier texto. Para poder percibir algún fenómeno hay que delimitar el objeto. Se puede partir de un corpus determinado de enunciados, de problemas seleccionados en los mismos textos de los alumnos, del contraste entre pares mínimos, etc. El primer paso será percibir un fenómeno, por ejemplo, los verbos en una narración, las formas de referirse a un objeto, etc. Uno de los pasos decisivos será la observación del comportamiento de un determinado elemento a través de diversas operaciones como la comparación, la clasificación, la elisión, el cambio de orden, etc. Esta observación puede llevar a un primer nivel de abstracción a través de una caracterización del objeto, es decir, a una primera definición. La observación

nos servirá para verificar si los criterios utilizados son aplicables a otros casos y así llegaremos a la generalización y finalmente a la sistematización en relación con otras categorías gramaticales (V. fig. 2). El conocimiento sistematizado será un instrumento útil para progresar en un uso reflexivo de las lenguas.

El trabajo de observación es la base para llevar a cabo los procesos de abstracción. Se lleva a cabo mediante operaciones diversas sobre textos o enunciados las cuales permiten observar que cambios de significado o de situación potencial de uso se producen al cambiar algunas de las formas lingüísticas o, al revés, que formas son necesarias para producir determinados significados en contextos diversos

| | |
|---------------------|--------------------------|
| Incluir o insertar, | componer textos o frases |
| sustituir, | segmentar, |
| suprimir, | recomponer, |
| completar, | cambiar de orden |
| ampliar, | clasificar, |
| relacionar, | reconocer, |
| comparar, | etc. |

FIGURA 2 - Operaciones útiles en los procesos de observación de los fenómenos lingüísticos

6 – Hablar para aprender gramática²

Las operaciones que ayudan a pasar del uso a la abstracción requieren hablar sobre los fenómenos que se observan. No las pueden llevar a cabo los alumnos solos. En primer lugar, se requiere la guía del docente que orienta la mirada hacia los fenómenos pertinentes; en segundo lugar, es necesario que los alumnos hablen entre ellos, discutan las soluciones posibles, aprendan a razonar sus propuestas y resuelvan los problemas que se plantean. Seguimos de nuevo a Vygotski que defiende la necesidad de la interacción social para que el pensamiento acabe interiorizándose, es decir que pueda convertirse en diálogo interior.

Observemos la capacidad que tienen unos alumnos de 7 años. La maestra ha preguntado: ¿cuándo pasa esto? La reflexión oral de los alumnos les lleva a definir muy claramente uno de los valores del tiempo presente más allá del concepto simplificado que se da a menudo relacionándolo con el «ahora»:

Maestra: ¿Cuándo pasa esto?

M.: Siempre, porque la lagartija...

E.: Bueno, es que no pasa, porque siempre es un reptil.

M.: Todas las lagartijas son reptiles.

² Marta Milian (2005), Xavier Fontich (2006).

Mestra: ¿Y qué quieres decir que no pasa, Ester?
E.: Bueno, es que no... bueno..., espera!
M.: Todas las lagartijas, es que..., son, es que no lo sé...
Mestra: Cuesta decir cuando pasa, ¿verdad?
E.: Sí, porque es un reptil...
Mestra: Que pertenece a la familia de los lacértidos...
E.: es que... es que... cuando pasa no lo sé, no se puede responder, esta pregunta, porque esto, es que no... **no pasa, es siempre.**

Casas (2012)

Observar i discutir los distintos significados que el artículo o su ausencia produce en una frase permite ver que esta categoría no tiene únicamente un papel formal, sino que aporta significado a los sintagmas en que aparece.

Compra pan

*Compra **el** pan*

*Compra **un** pan*

Distinguir la función especificativa del adjetivo en los pares mínimos permite ir más allá de la frecuente definición escolar del adjetivo como “aquella palabra que indica la cualidad del nombre”

Sobre el adjetivo:

Me gustan las novelas

Me gustan las novelas policíacas

Los coches van muy bien para circular por la ciudad

Los coches eléctricos van muy bien para circular por la ciudad

Discutir en grupo por qué en unas de las frases que siguen se usa el indicativo y en otras el subjuntivo permite acercarse de manera razonada al significado que aportan los modos del verbo:

***Hará** frío*

*No **hará** frío*

*Seguro que **hará** frío*

*Quizás **haga** frío*

*Es posible que **haga** frío*

*Ojalá **haga** frío*

*Dudo que **haga** frío*

7 – El lugar de la enseñanza de la gramática en el aula

A lo largo de este texto hemos apuntado dos ideas que podrían parecer contradictorias. Por un lado, decíamos que del uso de la lengua no se deriva directamente el aprendizaje gramatical en el sentido de elaborar los conceptos básicos para referirse a los hechos lingüísticos y poder reflexionar de forma efectiva sobre ellos. Aprender conceptos gramaticales implica abstracción a un nivel que permita la generalización y la sistematización. Más adelante afirmábamos que los procesos de abstracción debían partir

de la lengua en uso, pero los ejemplos que dábamos partían de ejemplos o corpus de ejemplos seleccionados para guiar la observación. La aparente contradicción puede quedar superada por el modelo que proponemos: una doble vía de trabajo de lengua y sobre la lengua en el aula que se representa en la figura 3.

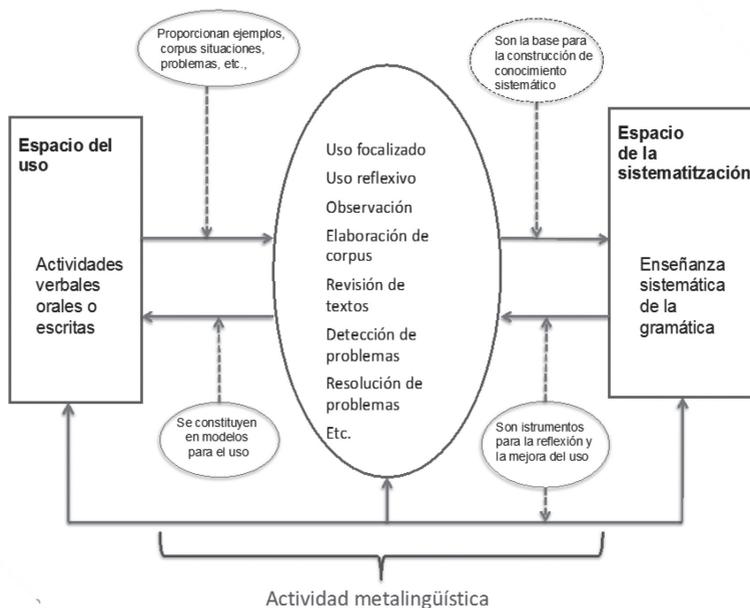


FIGURA3 - El lugar de la enseñanza de la gramática

Dos son los espacios de trabajo de y sobre la lengua:

- el espacio del uso, es decir aquel en el que los alumnos llevan a cabo actividades verbales relacionadas con la diversidad de géneros discursivos orales o escritos;
- el espacio de la sistematización en el que se planifica el aprendizaje de los aspectos sistemáticos especialmente de los morfosintácticos. Para que los contenidos de este espacio lleguen a ser significativos para los estudiantes deben ser coherentes. No pueden ser un conjunto de conocimientos no sistematizado.

Ambos espacios se interconectan. Por un lado, el uso de la lengua proporciona ejemplos, corpus de problemas en los textos que hay que aprender

a resolver, etc. Por otro lado, a través de la enseñanza de la gramática se elaboran instrumentos conceptuales para poder actuar y resolver problemas planteados. Sirviendo de enlace entre ambos se plantean situaciones que por un lado han surgido del espacio de uso y por el otro pueden servir de base para los procesos de abstracción de que hablábamos más arriba: uso focalizado y reflexivo de determinadas estructuras, observación de estructuras y formas que aparecen en textos, elaboración de corpus, revisión de textos propios o de compañeros, detección y resolución de problemas, etc. El uso del artículo puede servir de ejemplo. Si partimos de una pequeña observación como la que planteábamos los alumnos se darán cuenta de que usar uno u otro artículo no tiene nada de aleatorio. Se puede pasar luego a la observación de su uso en los cuentos populares en los que cuando se introduce un nuevo personaje se utiliza generalmente el artículo indeterminado (había una vez **una** princesa que...) y se usa el determinado cuando nos referimos a él a lo largo del cuento (...Un día **la** princesa). Más adelante podrán constatar el uso del artículo determinado en la descripción de situaciones que suponen un marco compartido entre el escritor y el lector (Entramos en una cafetería; **el** camarero se acercó...).

La pregunta podría ser por dónde empezamos: ¿Hay que aprender primero gramática y luego ya escribiremos? Hacer esto sería un grave error porque la gramática sistematizada se vería alejada de la realidad del discurso. Planteamos la interrelación como una relación en espiral en que los problemas y observaciones que surgen en uno buscan respuesta en el otro en un ir y venir constante entre ambos.

La actividad metalingüística es inherente al trabajo de y sobre la lengua y es la condición necesaria para que el uso reflexivo de la lengua llegue a ser posible.

7 – A modo de conclusión: cinco puntos en que basar la enseñanza de la gramática

1. Los contenidos de aprendizaje y los objetivos que se persiguen deben ser explícitos para que los alumnos puedan desarrollar estrategias de apropiación.
2. Debe basarse en la actividad de los alumnos sobre los objetos lingüísticos.
3. Debe propiciar la reflexión compartida a través del diálogo entre los participantes en la situación didáctica.
4. El proceso de aprendizaje debe permitir la relación entre uso y sistematización: partir de la observación para llegar a la generalización.
5. Los conocimientos deben integrarse en un marco que haga explícita la relaciones entre ellos.

REFERÈNCIES

- Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Camps, A. 1986. *La gramàtica a l'escola bàsica*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A.; Milian, M. 2000. Metalinguistic activity in learning to write (cap. introductorio). In: Camps, A.; Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- Camps, A.; Ribas, T.; Guasch, O.; Milian, M. 2000. Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En Camps, A.; Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 103-124.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. 2005. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Biblioteca Articles, 146. Barcelona: Ed. Graó.
- Camps, A. Ribas, T., Milian, M. & Guasch, O. 1997. Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles* 11:13-21
- Casas, M. 2012. *La construcció del coneixement sobre el verb en alumnes de 3r i 6è d'educació primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua.
- Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Fontich, X. 2006. *Hablar y escribir para aprender gramàtica*. Cuadernos de educación, 50. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori Ed.
- Galí, A. 1934. *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Publicacions de l'A.P. de l'E.C. Editorial Pedagògica
- Gil, R.M.; Bigas, M. 2014. The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In: Ribas, T.; Fontich, X.; Guasch, O. (Eds.) *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Bruxelles: Peter Lang, 25-41.
- Gombert, J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Milian, M. 2005. Parlar per “fer gramàtica”. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 37: 11-30.
- Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.