



*Gramática intuitiva*: hace referencia al conocimiento no reflexivo que el sujeto posee acerca de la gramática de su propia lengua.

*Gramática analítica (científica)*: descripción de la lengua como sistema estructurado:

- Lógico-semántica: deriva de categorías lógicas, del análisis filológico o literario.
- Científico-positiva: deriva de un análisis formal, mediante procedimientos taxonómicos o generativo-transformacionales.
- Psicológica: deriva del análisis psicológico de los mecanismos de codificación y decodificación de la lengua.

*Gramática didáctica*: orientada a la enseñanza de conceptos y habilidades gramaticales, está a medio camino entre la gramática intuitiva y la científica.

En el ámbito científico, el término gramática no tiene sentido unívoco, en cuanto a su comprensión ni respecto a su extensión. Tres acepciones podemos señalar, según A. Quilis (1979):

- 1.<sup>a</sup> Gramática como estructura de la lengua (conjunto de procedimientos y formas, utilizados por la lengua para expresar un significado).
- 2.<sup>a</sup> Gramática como descripción de la estructura de la lengua (gramática científica).
- 3.<sup>a</sup> Gramática como conjunto de reglas prescriptivas (gramática normativa).

La gramática puede concebirse como «ciencia que estudia el sistema de una lengua» (Lázaro Carreter, 1974, p. 213). Ahora bien, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de qué niveles del sistema deben incluirse en la gramática. «Ni tan siquiera está claro el concepto mismo de gramática, así como su ámbito de aplicación, pues mientras para unos los componentes semántico y fonológico de la lengua entran de lleno en la gramática, otros optan por su exclusión» (Fernández-Sevilla, 1985, p. 6).

Algunos ejemplos ilustrativos: El «Esbozo...», de la Real Academia (1973), no incluye la semántica. Lázaro Carreter (1974) incluye fonología, fonética, morfología, sintaxis y lexicología. Quilis (1979) distingue tres niveles: fonológico, gramatical y semántico (reduce, por tanto, la gramática a la morfo-sintaxis). Otros autores incluyen todos los niveles del sistema: fonológico, morfosintáctico y semántico (Marcos Marín, 1980; Hernández Alonso, 1982). «Las gramáticas —dice W. Labov— deben concebirse en sentido amplio, de modo que incluyan la fonología, la semántica y las reglas del discurso» (en Mioni, 1978, p. 66). En nuestra exposición seguiremos esta orientación omnicompreensiva de la gramática.

## 2. EL PROBLEMA DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

«El problema de la gramática ocupa hoy una posición de primer plano, tanto en el ámbito de la Lingüística General como en el de la Lingüística Aplicada y la Glotodidáctica» (Titone, 1976, p. 171).

El problema se diversifica en varios interrogantes, cuya correspondencia con los elementos del acto didáctico es fácil establecer:

- ¿Se debe enseñar gramática? ¿Para qué? (Problema teleológico.)
- ¿Se puede enseñar? ¿Cómo se aprende? (Problema psicológico.)
- ¿Qué gramática enseñar? (Problema de contenido.)
- ¿Cómo, cuándo y cuánto enseñar? (Problema de método.)

Una metodología de la enseñanza gramatical, cuyos interrogantes son cómo, cuándo y cuánto enseñar, depende de otros interrogantes (qué y a quién enseñar), cuya respuesta compete fundamentalmente a las Ciencias del Lenguaje (Lingüística y Psicolingüística). Este será el contenido de nuestro discurso. En el diagrama adjunto se estructuran estas cuestiones y las fuentes de donde se obtiene la respuesta.

Abordaremos ahora el primer interrogante: ¿se debe enseñar gramática?

### 2.1. *Revisión crítica de la enseñanza gramatical*

El problema podría formularse así: ¿Enseñar lengua o gramática? ¿Enseñar lengua con o sin gramática?

La enseñanza de la gramática, especialmente la tradicional, ha sido objeto de duras críticas:

1.<sup>a</sup> La enseñanza de la gramática aparece como un trabajo al margen de la enseñanza de la lengua.

2.<sup>a</sup> Las nuevas teorías gramaticales no han incidido positivamente en la enseñanza de la gramática (más bien han originado confusión en los docentes y en los alumnos).

3.<sup>a</sup> El tiempo dedicado a la enseñanza gramatical es excesivo y no compensado por el éxito. En efecto, la enseñanza de la gramática: no facilita la comprensión de la literatura, no mejora la capacidad de expresión escrita, no facilita el aprendizaje de una segunda lengua y no mejora las habilidades cognitivas (Postman y Weingartner, en Bertinetti, 1974; Camps, 1986).

Tales críticas vienen avaladas por los resultados de la investigación psicopedagógica. Briggs, Hoyt, Starch y Ascher demostraron que la enseñanza gramatical no mejora las habilidades lógicas ni influye positivamente en la capacidad interpretativa o compositiva ni en el uso correcto de la lengua (Titone, 1981).

Una investigación paradigmática, en este sentido, fue la de J. Wittwer (1959). Partiendo de la psicología piagetiana y siguiendo una metodología rigurosamente experimental, el autor se propuso analizar la validez psicológica de algunas nociones gramaticales (sujeto, objeto, atributo), es decir, la adaptación de tales nociones a la capacidad analítica del niño (sujetos de ocho a trece años de edad). Los resultados de la investigación permitieron al autor establecer las siguientes conclusiones:

1.<sup>a</sup> La gramática no se adapta a la capacidad psicológica del niño: la gramática se presenta como una serie de formas, susceptibles de significar por medio de diferentes funciones. Por el contrario, la capacidad cognitiva del niño se presenta como un conjunto de operaciones funcionales, susceptibles de construir formas diferentes. Es decir, la gramática procede de lo formal a lo funcional, y el niño, a la inversa.

2.<sup>a</sup> La capacidad estrictamente gramatical corresponde al período de las operaciones formales. Por tanto, el análisis gramatical antes de esta edad (once-doce años) bloquea el potencial analítico del niño.

### 2.2. *Valoración de la enseñanza gramatical*

El interrogante antes planteado (¿se debe enseñar gramática?) obtiene cumplida respuesta en la consideración del valor formativo de la gramática: 1.º para el aprendizaje y uso correcto de la lengua; 2.º para el desarrollo cognitivo.

Respecto al primero, varios son los argumentos a favor:

1. El aprendizaje de la lengua escrita supone un ejercicio metalingüístico. Las investigaciones de Willows y Ryan (1981 y 1986) descubren una relación causal entre habilidades metalingüísticas y habilidad lectora. Las investigaciones de Bradley y Bryan (1983), Fox y Ruth (1983) y otras muchas (Alegría, 1985) han demostrado que la capacidad para segmentar «fonos» favorece el aprendizaje de la lectura por el método alfabético (Williams, 1980). La lectura eficaz supone una aptitud para reconocer la estructura sintáctica de la frase, las reglas de concordancia y la segmentación de la frase en constituyentes. Ann Vogel (1974), en un estudio comparativo entre niños normales y disléxicos descubrió que el 50 por 100 de la varianza era explicado por el factor sintáctico. La reflexión metalingüística sobre palabras conocidas influye positivamente en el perfeccionamiento lector (Bowey, 1983).

2. La enseñanza de la gramática, decía Laura Brackenbury (1908), suple la enseñanza de la composición escrita. En efecto, como dice Vigotsky (1977), el paso del lenguaje interiorizado al socializado supone una semántica deliberada, esto es, una estructuración del lenguaje.

3. El uso y comprensión de registros lingüísticos variados (científico, literario, coloquial...) supone una reflexión consciente. Esto es, hacer gramática (Bastuji, 1977).

4. El estudio de la gramática favorece el aprendizaje de una segunda lengua (Bronckart, 1979; Hernández Alonso, 1985).

En definitiva, la noción de conciencia metalingüística puede proporcionar un marco teórico para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a lo largo de la escolaridad (Turner y otros, 1984).

Por lo que respecta al desarrollo cognitivo, si la lengua se relaciona con el pensamiento, el estudio de la gramática favorece el desarrollo mental. En efecto, el estudio de la gramática enseña a razonar sobre elementos ajenos a la experiencia sensorial (Reale y Oneto, 1965). De otra parte, capacita para distinguir lo fundamental de lo secundario u optativo (Tuson, 1980).

### 3. DE LA GRAMÁTICA CIENTÍFICA A LA GRAMÁTICA DIDÁCTICA

Aceptada la necesidad de la enseñanza gramatical, el siguiente problema será establecer una gramática de referencia (gramática científica) y su aplicación a la enseñanza (gramática didáctica).

#### 3.1. *Las teorías gramaticales*

Didactas y profesores se encuentran perplejos ante la situación crítica planteada: de una parte, la gramática tradicional, estable durante siglos, ha sido objeto de las más duras críticas. De otra parte, han proliferado nuevas gramáticas, que pretenden ser la mejor explicación y descripción de la lengua. La crisis ha afectado no sólo a la enseñanza, sino al concepto mismo de gramática.

Hasta finales del siglo XIX, teoría, descripción y enseñanza de la lengua se identifican. El único modelo es la gramática de Port-Royal. La gramática escolar sólo tenía que adaptar fórmulas, procedimientos e ilustraciones, puesto que el contenido

permanecía invariable, dada la validez universal e indiscutible de la descripción lingüística.

En el siglo XX se produce una revolución en la teoría gramatical (recuérdense los nombres de Saussure, Palmer o Bloomfield). Se critica el fundamento lógico de la gramática y se adopta una actitud científico-positivista. Se suceden los modelos teóricos, algunos tan sofisticados, por su carácter abstracto, que no resultan directamente aplicables a la enseñanza. Se produce así un hiato entre la investigación lingüística y la aplicación didáctica. La gramática, nacida con fines pedagógicos (explicar los textos), se distancia profundamente de la enseñanza.

La diversidad de enfoques se debe a dos factores: 1.º la complejidad del objeto analizado (la lengua); 2.º el concepto de ciencia que cada escuela posee. En este sentido, dos concepciones científicas diferentes parecen estar a la base de las distintas teorías gramaticales. Una, de orientación positivista, que entiende la ciencia como observación y clasificación de los fenómenos. Su objetivo, por tanto, es realizar el inventario de los hechos. La otra, de carácter racionalista, entiende que la ciencia debe ir más allá de la mera descripción y encontrar una explicación global de los fenómenos.

La primera orientación se identifica fácilmente con el estructuralismo, término genérico que engloba diferentes modelos teóricos. La otra se identifica con la Lingüística Generativa, cuyo modelo teórico es de carácter hipotético-deductivo. La primera aborda la lengua como un producto; la segunda, como un proceso. El objeto de la primera es estático; el de la segunda, dinámico.

Ante la variedad de modelos teóricos, el didacta se plantea algunos interrogantes fundamentales: ¿Qué modelo ofrece la descripción más completa de la lengua? ¿Un modelo teórico se puede aplicar directamente a la enseñanza? En caso negativo, ¿en qué principios debe fundamentarse la transformación del modelo teórico en modelo aplicativo?

Respecto a la primera cuestión, no parece que haya actualmente ninguna teoría que pueda dar cuenta de la totalidad del sistema lingüístico. Cada modelo teórico, junto a indudables ventajas, adolece de algún defecto. Varios autores han hecho la crítica de alguno o de todos los modelos existentes (Roulet, 1972; Bertinetto, 1974; Ebnetter, 1982; Zuanelli, 1983). «Todo modelo heurístico es parcial y provisional. Es una aproximación al objeto (la competencia lingüística)» (Bertinetto, 1974, p. 534).

En cuanto al problema de la aplicación, las diferentes posiciones de los autores pueden reducirse a tres:

1.<sup>a</sup> Postura negativa, radical y escéptica: no hay trasposición posible de modelos científico-lingüísticos a la práctica didáctica (Simone, 1973).

2.<sup>a</sup> Postura optimista y plural: cada modelo teórico genera un modelo didáctico (Ebnetter, 1982).

3.<sup>a</sup> Postura ecléctica: dado que la gramática científica es una elaboración demasiado compleja para ser utilizada directamente en la enseñanza, algunos autores proponen tomar de cada teoría conceptos y métodos, adecuados a cada nivel de enseñanza y a los objetivos didácticos, manteniendo una cierta coherencia entre los diversos préstamos. «El profesor debe ser un tanto ecléctico y aplicar en casos concretos las ventajas que puede proporcionarle una u otra teoría lingüística: la teoría de los constituyentes inmediatos para ejercicios de expansión..., ejercicios de sustitución que proporciona la tagmémica o los ejercicios de transformación de la gramática generativa» (Quilis, 1979). Los autores del opúsculo «Terminología gramatical para su empleo en la EGB» proponen adoptar una terminología gramatical uniforme, sin comprometerse por ello con una teoría gramatical determinada (MEC, 1981).

El problema planteado y la solución ecléctica propuesta atañe igualmente a la terminología como instrumento teórico. Esta es la posición seguida por los autores de la obra didáctica *Maîtrise du français* (Besson y otros, 1984).

### 3.2. *Implicaciones didácticas (bases lingüísticas para una gramática didáctica)*

Siguiendo a varios autores (Roulet, 1972; Ebnetter, 1982; Fernández López, 1983; Camps, 1986), señalaremos las implicaciones didácticas que se derivan de las teorías lingüísticas. Con ello pretendemos formular las bases lingüísticas para una gramática didáctica. Se trata, en definitiva, de tomar de cada teoría lingüística lo que resulte aplicable a la enseñanza:

#### a) De la *gramática lógica* se tomará:

1. La referencia al significado, olvidado por el estructuralismo y recuperado por la gramática generativa de orientación semántica.
2. Las definiciones lógico-semánticas, útiles para una primera aproximación al hecho lingüístico (por ejemplo, el concepto de «adjetivo» como palabra que nos dice cómo son las cosas).

b) Aunque el *estructuralismo* comprende varios modelos teóricos, no vamos a describirlos. Sólo importa ahora extraer las aplicaciones didácticas. Estas, sin duda, son abundantes, aunque fundamentalmente centradas en procedimientos metódicos de análisis:

1. El *análisis de los constituyentes* de la frase o del sintagma.
2. Partir de *situaciones reales de comunicación* para el análisis lingüístico. Los enunciados del *corpus* deben ser los producidos por el alumno. Pero ello no exime de hacer una adaptación de tales enunciados a la capacidad del alumno y al objetivo didáctico.
3. *Procedimientos operativos explícitos*, basados en criterios objetivos, para la manipulación de enunciados: desplazamiento, conmutación, expansión, reducción. De ellos deriva una variedad de ejercicios, cuyo objetivo último es que el sujeto conozca el funcionamiento de la lengua y sepa «manejarla» eficazmente.
4. Presentación de unidades lingüísticas en construcciones modelo (*«patterns»*). Este es el fundamento de los diversos ejercicios estructurales.

c) La *gramática generativo-transformacional* representa la síntesis de las más valiosas aportaciones de la gramática tradicional y de las gramáticas estructuralistas (además de su conexión con una teoría psicológica). Lo más productivo del modelo, desde el punto de vista didáctico, es el sistema de reglas explícitas para la construcción de enunciados, gramaticalmente correctos.

Las reglas, de una parte, siguen un orden riguroso; lo que permite establecer una progresión didáctica. De otra parte, las reglas permiten construir sistemáticamente frases cada vez más complejas (recuérdese la noción de «recursividad»).

Edy Roulet (1972) en una investigación descubrió que el grupo experimental (que utilizaba el método generativo en la enseñanza de la gramática) mejoraba respecto al grupo de control en dos aspectos: 1.º en la construcción de frases gramaticalmente correctas; 2.º en la construcción de frases más complejas.

Se observará, no obstante, que la aplicación de reglas a los enunciados reales (estructuras de superficie) es una estrategia didáctica no del todo coherente con la teoría, que refiere tales reglas a la estructura profunda.

Los *conceptos de gramaticalidad y grado* de la misma, elaborados por la teoría generativa, serán aplicables a la evaluación de conocimientos gramaticales y al análisis de errores.

Por último, será importante *integrar los distintos niveles* de análisis como componentes de un único sistema.

d) Los estudios de *sociolingüística* sobre la norma y sobre las variedades diatópicas, diastráticas y pragmáticas, aportan también algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la gramática:

- 1.<sup>a</sup> Realizar el *análisis de las formas gramaticales*, propias de los diferentes registros lingüísticos (lengua coloquial, científica...).
- 2.<sup>a</sup> El alumno distinguirá entre *error gramatical y uso funcional equivalente*.

La noción de lengua como «sistema diferenciado» debe permitir tomar en consideración las formas lingüísticas coexistentes en una comunidad lingüística, sin excluir ninguna ni presentarlas en orden jerárquico.

#### 4. DE LA GRAMÁTICA IMPLÍCITA A LA GRAMÁTICA EXPLÍCITA

La Psicolingüística, como ciencia del lenguaje, nos ofrece tres aportaciones fundamentales: 1.<sup>a</sup> desarrollo de la conciencia metalingüística; 2.<sup>a</sup> modelos del aprendizaje gramatical; 3.<sup>a</sup> determinación de la madurez o momento oportuno para iniciar la reflexión gramatical (gramática explícita).

##### 4.1. *Desarrollo de la conciencia metalingüística*

La conciencia metalingüística, es decir, la capacidad para comprender el lenguaje como objeto, para comentarlo (no sólo para generarlo y comprenderlo) se inscribe en los procesos metacognitivos. Estos consisten en la reflexión y el control sobre los procesos del propio pensamiento, como resultado de una conciencia creciente acerca de la naturaleza de las funciones cognitivas.

El concepto de conciencia metalingüística se distingue de los conceptos de «competencia lingüística», «intuiciones lingüísticas» y «conocimiento tácito», por cuanto éstos, a diferencia de aquél, no son conscientes (Tumner y otros, 1984).

El desarrollo de la capacidad metalingüística ha sido objeto de numerosas investigaciones (Hakes, 1980; Tumner y otros, 1984). Con todo, la investigación en este campo es relativamente reciente. Cuatro cuestiones fundamentales se han planteado los investigadores:

- 1.<sup>a</sup> ¿A qué edad emerge la conciencia metalingüística?
- 2.<sup>a</sup> ¿Se detecta una tendencia evolutiva en esta habilidad?
- 3.<sup>a</sup> ¿De qué otras habilidades o adquisiciones depende o con cuáles está relacionada?
- 4.<sup>a</sup> ¿Esta habilidad puede ser incrementada mediante el entrenamiento?

No hay acuerdo entre los investigadores acerca de cuándo y cómo emerge la conciencia metalingüística ni tampoco en qué conductas se manifiesta. Y ello referido a cada nivel del sistema lingüístico.

De acuerdo con los resultados de la investigación, la capacidad metalingüística tiene manifestaciones diversas; por lo que resulta difícil establecer un momento único de

emergencia. El control consciente de la lengua tiene un desarrollo propio y es posterior a la adquisición de las habilidades de expresión espontánea y de comprensión: «Un niño puede “saber” una determinada regla lingüística... mucho antes de que conscientemente pueda enunciar la regla o usarla para determinar la gramaticalidad de las oraciones» (Dale, 1980, p. 169).

Por lo que respecta a la evolución de las estrategias seguidas por el niño para hacer consciente la gramática, sólo pueden establecerse tendencias o principios generales.

Stanovich y otros (1984) ofrecen una amplia revisión de las investigaciones sobre la conciencia metalingüística en el plano fonológico. La estrategia metodológica de los investigadores coincide con el aspecto investigado: la segmentación fonémica. Algunas conclusiones fundamentales de la investigación en este campo:

- 1.<sup>a</sup> Algunos sujetos muestran esta capacidad a la temprana edad de cuatro años (Fox y Ruth, 1975).
- 2.<sup>a</sup> Conciencia fonológica y desarrollo cognitivo aparecen relacionados (Hakes, 1980).
- 3.<sup>a</sup> La enseñanza de la lectura influye positivamente en la capacidad para segmentar «fonos».
- 4.<sup>a</sup> La habilidad para la segmentación fonética se puede incrementar mediante programas de entrenamiento (Williams, 1980).

Las estrategias semántico-pragmáticas son las primeras en aparecer y se mantienen hasta un estadio avanzado (once años) (Bronckart, 1980). «El análisis de la lengua que hace el niño se apoya, primero, en las relaciones de las realidades representadas y no en las de los significantes, en cuanto signos más o menos independientes de lo representado» (Wittwer, 1964, p. 13). Algunos datos parecen confirmar esta teoría:

1. El niño toma conciencia de los sustantivos antes que de los verbos o adjetivos, porque aquéllos tienen una referencia objetual más clara. Los niños de preescolar y de primer curso reconocen más fácilmente las palabras «llenas» (sustantivo, adjetivo y verbo) que las palabras «funcionales» (conjunción, preposición, determinante) (Bowey, 1983).
2. Antes de los siete años, el niño juzga la gramaticalidad de una frase en función del contenido (del significado) más que en función de la forma sintáctica (por ejemplo, el niño juzgará incorrecta la frase «mi coche tiene dos ruedas», aunque gramaticalmente es correcta).
3. Al niño le resulta más fácil reconocer y corregir una anomalía semántica que una sintáctica (De Villiers y De Villiers, 1972).
4. El concepto de «palabra» aparece estrechamente asociado a la realidad representada hasta los once años (Papandropoulou y Sinclair, 1974).
5. Los juicios sobre la gramaticalidad de la frase se basan en el significado más que en la relación entre las proposiciones que estructuran una oración compuesta o compleja (Emerson, 1980; Hakes y otros, 1980).
6. Los niños, hasta los ocho años, adoptan estrategias basadas en la contextualización extralingüística para distinguir entre «agente» y «paciente» (López Ornat, 1982).
7. La clasificación de los elementos gramaticales relacionantes, hasta los ocho años, se hace atendiendo a criterios perceptivos; la clasificación de los elementos significativos (de contenido) se hace en función de criterios sintagmáticos, no paradigmáticos (Clemente, 1985).



Las estrategias morfosintácticas son más tardías. Estas consisten en comprobar concordancias, la acentuación o entonación e índices morfemáticos (Bronckart, 1980). Tales estrategias emergen entre los seis y los once años, dependiendo de la complejidad de las estructuras lingüísticas.

Las tareas propuestas a los sujetos para detectar su capacidad metalingüística en este campo son muy variadas. La estrategia más frecuentemente utilizada por los investigadores es la de recabar de los sujetos investigados juicios sobre la gramaticalidad de los enunciados o estructura de la frase. Pioneros en este campo fueron Gleitman y Shipley (1972) y los De Villiers (1974). Estos autores analizaron las razones por las que los niños, incluso muy pequeños (2,6 años de edad), no consideraban correctas oraciones con errores semánticos o morfosintácticos. Otros autores han continuado la investigación con niños de seis a ocho años (Scholl y Ryan, 1980).

Otras estrategias adoptadas en la investigación:

1. Interpretación de estructuras de significado ambiguo (Chomsky, 1969; Kessel, 1970; López Ornat, 1982).
2. Estructuras sintácticas complejas: la pasiva (Sinclair y Ferreiro, 1970); proposiciones causales o condicionales (Emerson, 1980).
3. El concepto de «palabra» como unidad lingüística, elaborado por los sujetos a través de la segmentación de frases, de juicios sobre la calidad de las palabras o de la producción de diversos tipos de palabras (Papandropoulou y Sinclair, 1974).
4. Juicios sobre sinonimia de las frases (Hakes y otros, 1980).
5. Segmentación y clasificación de unidades lingüísticas en un texto escrito (Clemente, 1984 y 1985).

Presentamos en síntesis los resultados de la investigación sobre las estrategias morfosintácticas:

1. A partir de los once años la «palabra» es interpretada como constituyente: *a)* adquiere autonomía respecto a lo representado; *b)* aparece integrada en un sistema de relaciones entre significantes, es decir, como elemento constituyente de unidades más amplias y constituida, a su vez, por elementos más pequeños (Papandropoulou y Sinclair, 1974).
2. El nivel formal o metalingüístico no se alcanza hasta después de los ocho años. El niño, entonces, se apoya en claves intralingüísticas para comprender la estructura (López Ornat, 1982).
3. A partir de esta edad se atiende a posibles relaciones sintácticas entre elementos para la clasificación paradigmática, aunque sólo pocos niños (Clemente, 1984).
4. A esta edad también es posible deshacer la ambigüedad estructural de la frase (Kessel, 1970).

#### 4.2. *Un modelo psicolingüístico del aprendizaje de la gramática*

Se trata de una hipótesis explicativa, algunos de cuyos pasos han sido comprobados experimentalmente. Pero se necesita más comprobación empírica (Titone, 1976).

El proceso de aprendizaje se estructura en tres fases:

- 1.<sup>a</sup> fase: *Asociación* de unidades lingüísticas elementales (sonidos, palabras, segmentos de frase...) en secuencias cada vez más amplias.

En esta fase, el sujeto es predominantemente receptivo, aunque virtualmente activo: mediante el mecanismo de la imitación asimila los datos lingüísticos, tal como los halla en el medio social.

2.<sup>a</sup> Fase: *Inducción e integración*: a partir de los hechos lingüísticos practicados se extraen y generalizan las características constantes (= reglas), es decir, se descubren las analogías estructurales inherentes a múltiples casos de expresión verbal.

Como dice McNeill, el niño formula hipótesis sobre el *corpus* que recibe. Las que se confirman pasan a la gramática del niño (en Ferguson y Slobin, 1973).

En este momento nace la «gramática mental», que regirá la interpretación y producción de mensajes. Las reglas de generación y transformación se adquieren en este nivel.

3.<sup>a</sup> Fase: *Deducción y aplicación*: los esquemas gramaticales se aplican al desciframiento o a la producción de un mensaje, ante el estímulo de una situación particular.

El proceso cognitivo, subyacente a la actividad metalingüística, implica dos operaciones psicológicas:

1.<sup>a</sup> El sujeto debe hacerse consciente de sí, como hablante y como oyente, distanciándose de su propia actividad verbal. Es decir, debe superar el egocentrismo y adoptar la perspectiva del otro (Vigotsky, 1977).

2.<sup>a</sup> El sujeto debe disociar los elementos lingüísticos, objeto de estudio, de la realidad representada.

La actividad metalingüística se incluye en la categoría de actividades que Piaget ha denominado *reflexivas*. Tales actividades están estrechamente ligadas a la conciencia (que es posterior a la «inteligencia práctica»).

Por último, hemos de señalar que el desarrollo cognitivo es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Estas, en efecto, dependen también de la complejidad de la lengua. Por ejemplo, el mismo concepto no se expresa de la misma forma en todas las lenguas (Slobin, 1973).

#### 4.3. *Implicaciones didácticas (bases psicológicas para una gramática didáctica)*

Del análisis psicolingüístico se derivan dos implicaciones didácticas fundamentales, que determinan el cuándo y el cómo enseñar gramática: 1.<sup>a</sup> adaptar la enseñanza al estadio evolutivo; 2.<sup>a</sup> adaptar la enseñanza al proceso de aprendizaje.

El orden psicológico impone un orden didáctico y una progresión metódica: 1.<sup>o</sup> adquisición y uso de la lengua; 2.<sup>o</sup> reflexión sobre la lengua (es decir, gramática).

El conocimiento del estadio evolutivo es imprescindible para la programación de la enseñanza. Este es el fundamento de los niveles y ciclos instructivos:

— En la *fase preoperatoria* la actividad gramatical estará implícita en el uso del lenguaje. Es lo que algunos autores han llamado «pregramática» (González Nieto, 1980). Se utilizarán técnicas implícitas o indirectas: presentar ejemplos en los que se aprecie el funcionamiento de la lengua. La actividad gramatical será incidental.

— En la *fase de las operaciones concretas* se realizarán ejercicios de manipulación de enunciados reales (sustitución, transformación, expansión, reducción...).

El procedimiento fundamental será la inducción. No se trata de dar el sistema lingüístico hecho o las nociones elaboradas, sino de guiar al alumno para que él mismo lo descubra y elabore el concepto. Este es el fundamento de los denominados *talleres*.

Los ejercicios gramaticales deberán asociarse a elementos intuitivos. De aquí la importancia de las ilustraciones, símbolos y diagramas. Ejemplo elocuente, en este sentido, es un texto didáctico en el que se utilizan diferentes colores para cada constituyente de frase o sintagma (Besson y otros, 1979).

— Sólo en la *fase de las operaciones lógico-formales* se puede iniciar una actividad de carácter abstracto. En esta etapa se podrán adoptar procedimientos semideductivos.

Respetar el orden psicológico no significa ir a remolque de él. Como dice Vigotsky, la educación debe orientarse a la maduración más que a lo madurado: «La instrucción de aquellas operaciones que requieren conciencia y control deliberado fomenta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras éstas maduran» (Vigotsky, 1977, p. 144). Y la gramática es una de esas operaciones.

De otra parte, la instrucción escolar debe incluir el desarrollo metalingüístico, al menos referido al lenguaje oral (Karpova, 1977). La emergencia tardía de las reglas sintácticas (Hakes y otros, 1980) está relacionada con las habilidades metalingüísticas, que se desarrollan en la segunda infancia (Karmiloff-Smith, 1979). De aquí derivan algunas sugerencias didácticas:

a) Los maestros deben subrayar la importancia de las relaciones entre las proposiciones subordinadas y la principal.

b) Atender a la complejidad de las construcciones gramaticales (por ejemplo, la expresión formal, a través de verbos o partículas invariables, de la causalidad, condición, consecuencia, finalidad, etcétera).

c) Tener en cuenta que la habilidad para seguir el hilo argumental de un discurso depende, en parte, de la habilidad para seguir las variaciones en la construcción gramatical y aplicar el razonamiento silogístico.

El diseño curricular debe incluir actividades para desarrollar la conciencia metalingüística del alumno. Así lo hacen algunos programas escolares, incluso para alumnos de preescolar. Tales actividades son análogas a las estrategias metodológicas empleadas en la investigación experimental:

1. Para tomar conciencia de la «palabra» como unidad lingüística: 1) dividir palabras en sus componentes; 2) formar palabras.
2. Separar palabras en sílabas con acompañamiento de xilofón (golpes por cada sílaba).
3. Distinguir forma y significado (contenido) en una frase.
4. Analizar el significado de una frase en función del orden de las palabras.
5. Detectar incongruencias semánticas a partir de la forma verbal.
6. Juzgar la gramaticalidad de la frase.
7. Realizar sinonimias en la expresión, a nivel sintáctico.
8. Conciencia pragmática: cómo decir lo mismo con distintas formas.
9. Comentar (jugar) con las palabras.

Muchas actividades de prelectura inciden en el desarrollo de la conciencia o habilidad metalingüística.

FRANCISCO DE SALVADOR MATA  
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar.*  
 Universidad de Granada.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEGRÍA, J. (1985): «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades», *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- BASTUJI, J. (1977): «Pourquoi des exercices de grammaire?», *Langue française*, 33, 6-21.
- BERTINETTO, P. M. (1974): «Scuola media: abolire la grammatica?», *Orientamenti Pedagogici*, 21, 505-540.
- BESSON y otros (1979): *Maîtrise du français*, Office Romand des éditions du matériel scolaire, Nathan, París.
- BOWEY, J. A. (1983): «Teaching word awareness to preschool children within a kindergarten setting», en T. G. GROSS y L. M. RIACH (Eds.): *Issues and research in child development*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- BRACKENBURY, L. (1908): *La enseñanza de la gramática* (traducción del inglés por A. Pestaña, Editorial La Lectura, Madrid): *Cauce*, 1982, 5, 161-218.
- BRADLEY, L. y BRYANT, P. (1983): «Categorizing sound and learning to read. A causal connection», *Nature*, 301, 419-421.
- BRONCKART, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*, Herder, Barcelona.
- BRONCKART y otros (1979): «Syntaxe de base et conjugaisons à l'École Primaire», *Études de Linguistique Appliquée*, 34, 15-34.
- BRUCE, D. J. (1964): «The analysis of word sounds by young children», *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- CAMPS, A. (1986): *La gramática a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*, Barcanova, Barcelona.
- CHOMSKY, C. (1969): *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, M.I.T. Press, Cambridge.
- CLEMENTE, R. A. (1984): «La segmentación de textos. El comportamiento evolutivo entre cinco y once años», *Infancia y aprendizaje*, 26, 77-86.
- (1985): «Las capacidades gramaticales en el desarrollo. Su medición mediante el desempeño de tareas clasificatorias», *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 203-210.
- DALE, Ph. S. (1980): *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, Trillas, México.
- DE VILLIERS, J. G. y DE VILLIERS, P. A. (1974): «Competence and performance in child language. Are children really competent to judge?», *Journal of Child Language*, 1, 11-22.
- EBNETER, Th. (1982): *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.
- EMERSON, H. E. (1980): «Children's judgments of correct and reversed sentences with "if"», *Journal of Child Language*, 7, 137-155.
- FERGUSON, Ch. A. y SLOBIN, D. I. (1973): *Studies of Child Language Development*, Holt, Rinehart & Winston, Nueva York.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1983): *Didáctica de la Gramática*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. (1985): «Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua», en *Didáctica de la Lengua Española*, ICE, Universidad de Valladolid, 5-28.
- FOX, B. y RUTH, D. (1975): «Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study», *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- (1983): «Reading disability, phonemic analysis and disphonetic spelling. A follow-up-study», *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32.
- FRANÇOIS, F. (1974): *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Hachette, París.
- FREINET, C. (1960): *Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona.
- GLEITMAN, L. R. y otros (1972): «The emergence of the child as grammarian», *Cognition*, 1, 137-163.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1980): *La enseñanza de la gramática*, Anaya, Madrid.
- HAKES, D. y otros (1980): *The development of metalinguistic abilities in children*, Springer-Verlag, Berlín.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1982): *Lengua Española, II*, UNED, Madrid.

- (1985): «Objetivos de la enseñanza de la sintaxis», en *Didáctica de la lengua española*, ICE, Valladolid, 29-49.
- KARPOVA, S. N. (1977): *The realisation of the verbal composition of speech by preschool children*, Mouton, La Haya.
- KESSEL, F. S. (1970): «The role of syntax in children's comprehension from ages six to twelve», *Monographs of the Society for research in child development*, 35, (6, serial, n.º 139).
- LÁZARO CARRETER, F. (1974): *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid (3.ª edición).
- LÓPEZ ORNAT, S. (1982): «Estrategias de comprensión del lenguaje. El desarrollo de la capacidad metalingüística», *Estudios de Psicología*, 12, 13-31.
- MARCOS MARÍN, F. (1980): *Curso de gramática española*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- M.E.C. (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la EGB*, Servicio de Publicaciones, Madrid.
- (1984): «Anteproyecto para la reforma del Ciclo Superior de EGB», *Vida Escolar*, números 229-230.
- MIONI, A. M. (1978): «Di che cosa si deve occupare la grammatica?», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 7, 53-76.
- PAPANDROPOULOU, I. y SINCLAIR, H. (1974): «What is a word?: experimental study of children's ideas on grammar», *Human Development*, 17, 241-258.
- QUILIS, A. (1979): «La enseñanza de la lengua materna», *Cauce*, 2, 251-273.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.
- REALE, P. y ONETO, R. (1965): «Il ragionamento logico nella pubertà: studio sperimentale sulla acquisizione di una nozione grammaticale», *Bolletino di Psicologia Applicata*, 71-72, 75-94.
- ROULET, E. (1972): *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Nathan, París.
- SCHOLL, D. M. y RYAN, E. B. (1980): «Development of metalinguistic performance in the early school years», *Language and Speech*, XXIII, 2, 199-211.
- SIMONE, R. (1973): «Strutturalismo e educazione linguistica», *Orientamenti Pedagogici*, 20, 563-578.
- SINCLAIR, H. y FERREIRO, E. (1970): «Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif», *Archives de Psychologie*, 160, 1-42.
- SLOBIN, D. I. (1973): «Cognitive prerequisites for the development of grammar», en FERGUSON, Ch. A. y SLOBIN, D. I. (Eds.): *Studies of child language development*, 175-208.
- STANOVICH, K. E. y otros (1984): «Assesing phonological awareness in kindergarten children. Issues of task comparability», *Journal of experimental child psychology*, 38, 175-190.
- TITONE, R. (1976): *Psicolingüística Aplicada*, Kapelusz, Buenos Aires.
- (1981): *La ricerca in Psicolinguistica Applicata e in Glottodidattica*, Bulzoni, Roma.
- TUMMER, W. E. y otros (1984): *Metalinguistic awareness in children*, Springer-Verlag, Berlín.
- TUSON, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Teide, Barcelona.
- VIGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- VOGEL, A. S. (1974): «Syntactic abilities in normal and dyslexic children», *Journal of learning disabilities*, 7, 103-109.
- WILLIAMS, J. (1980): «Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending», *Journal of Educational Psychology*, 72, 1-15.
- WILLOWS, D. M. y RYAN, E. B. (1981): «Differential utilization of syntactic and semantic information by skilled and less skilled readers in the intermediate grades», *Journal of Educational Psychology*, 73, 607-615.
- (1986): «The development of grammatical sensitivity and its relationships to early reading achievement», *Reading Research Quarterly*, 3, 253-266.
- WITTWER, J. (1959): *Les fonctions grammaticales chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- (1964): *Contribution à une psychopédagogie de l'analyse grammaticale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.